

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Do enorme ao pequeno, do dizer à escuta, do prescrever à leitura:  
Lugares de constituição de uma Orientadora Pedagógica.

Autora: Denise Krahenbuhl Padula Furgeri

Orientadora: Profa Dra Roseli Aparecida Cação Fontana

Esse exemplar corresponde à redação final da  
dissertação defendida por Denise Krahenbuhl Padula  
Furgeri e Aprovada pela comissão julgadora.

UNICAMP  
Faculdade de Educação  
15/08/2001

Denise Krahenbuhl Padula Furgeri

Do enorme ao pequeno, do dizer à escuta, do prescrever à leitura:  
Lugares de constituição de uma Orientadora Pedagógica.

Comissão Julgadora

---

Profa Dra Roseli Aparecida Cação Fontana

---

Prof. Dr. Romualdo Dias

---

Profa. Dra. Carmem Lúcia Soares

---

# Caminhos

“Caminhante, não há caminho,  
O caminho é feito ao andar”.

José Antonio Machado

Assim iniciava meu projeto de dissertação de mestrado: *Atuo como orientadora pedagógica desde 1993 na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Nestes últimos 5 anos, tenho vivenciado os projetos de capacitação/formação continuada dos professores e especialistas, propostos pela Secretaria Municipal de Educação. Faço, neste texto, algumas considerações sobre os resultados dessas propostas e sobre a linha de trabalho que evidencia mudanças de prática pedagógica do professor.*

Pretendia pesquisar sobre as propostas de educação continuada da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Entendia que a formação dos professores poderia desempenhar um papel fundamental na configuração de uma nova prática docente. Para isso, buscaria analisar as concepções de educação que estariam norteando os trabalhos nos grupos de pesquisa de referência que elegeisse, traçaria diagnósticos da situação dos professores da Rede Municipal, entraria em contato com temas como o professor pesquisador e o professor reflexivo. Buscaria a bibliografia referente, voltaria às muitas anotações das reuniões pedagógicas, consultaria os relatórios em que os professores avaliavam o trabalho dos grupos de formação, trabalharia com pesquisas de aprovação dos grupos da RME, analisaria projetos pedagógicos. Preocupava-me como definiria o público alvo da pesquisa. A tarefa não seria fácil: planos pedagógicos nacionais, municipais, planos decenais, anuais... quanta coisa para ser lida sobre práticas pedagógicas e trabalho docente...

Pensando em tudo isso, ia diariamente para o trabalho na escola. Encontrava professores e crianças...

Junto às pessoas, encontrava, na maioria das vezes, o inesperado. Era como se saísse da grande estrada das certezas e me perdesse nos desvios, nas curvas, nos atalhos. No meu encontro com as pessoas na escola, perdia a segurança dos meus saberes mais ou menos científicos, das minhas preocupações mais ou menos fundamentadas.

Continuava achando válido o tema “Formação Continuada de Professores” mas assustava-me a enormidade do projeto. Imenso monolito, pareceu-me pretensioso e ambicioso demais. Julguei ser em vão debruçar-me sobre caminhos percorridos por outras pessoas, ou debruçar-me em análises de propostas que outros deveriam percorrer. Seria um passo em falso.

Um projeto de pesquisa com essas proporções talvez fosse tarefa para uma grande equipe, para quem se dedica a fazer planos para os professores, para quem continua pensando os rumos da escola pública do Brasil, para quem abre estradas para outros andarem por elas. Uma equipe do MEC talvez tivesse condições de adequar as proposições aos fatos, para, no final, eleger qual proposta de formação continuada evidenciava mudanças na proposta didática vigente. Parecia-me ser um longo e penoso caminho: trabalharia incessantemente para reduzir o que era, para mim, desconhecido.

Lembrava-me do texto do Hilmman:

*Sei que o pequeno é belo, mas posso começar pelo Grande? Quero iniciar recordando as enormidades dos acontecimentos durante os últimos cinquenta anos [...] a partir dos 30 até os anos 80. E, por isso, estou chamando esta conferência de “...e o que é enorme é feio”.*

*Recordemos algumas enormidades devastadoras: a Grande depressão e as imensas manifestações de totalitarismo. A Segunda Grande Guerra Mundial e suas grandes batalhas com milhares de tanques e centenas de milhares de prisioneiros. As armadas e as invasões. Hiroshima, Nagasaki, Bikini, mais brilhantes do que milhares de sóis. As guerras religiosas na Índia e na Palestina, estradas abarrotadas de refugiados, pessoas desalojadas. Superpotências, auto-estradas, supertanques, supermercados, superestádios. Espectáculos Olímpicos, o mundo inteiro assistindo televisão ao mesmo tempo. Conglomerações urbanas de dez, doze, quinze milhões de pessoas. A exterminação de pessoas em Biafra, Bangladesh, Sudão, Etiópia. Mísseis titãs, tiros aéreos, megatons de ataque. Desfolhamento, aceleradores de longo alcance, física de alta energia, fissão, fusão, e supercondutividade [...] nossos sentidos [...] entorpecidos pelas enormidades intumescedoras da mente<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> HILMANN, James. *Cidade & Alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993, pp.141-142

Imaginava a mente intumescida com as milhares de leituras sobre formação continuada, superpesquisas, superprojetos, superpropostas, superinformações...

Mas, à frente das enormidades, nos diz Hilmman:

*nossa tarefa é começar exatamente onde estamos, entre o enorme e o feio e o nosso próprio entorpecimento [...] é “começar exatamente onde você está”. Não fuja procurando origens ou soluções. Simplesmente comece no meio da confusão.*<sup>2</sup>

Percebi o abismo entre o que eu pretendia estudar e escrever, buscando “origens e soluções” e aquilo que eu vivia no lugar real, que era a escola pública fundamental, aquilo que eu percebia e contava a partir do meu encontro diário com professores e crianças. Encontrava-me, diariamente, numa grande confusão.

Havia uma grande lacuna entre o que eu pretendia estudar e desenvolver como pesquisa e o que eu realmente vivia, experienciava, conhecia.

Assim, tomei consciência da ambição do meu projeto e isso me fez desviar da grande estrada das afirmações gerais, livrar-me do incômodo que as palavras desse universo me causavam e passei a me perguntar sobre a materialidade das práticas, sobre a materialidade da formação continuada que se dá onde estão os sujeitos de que muito se fala, de que muito se escreve e que escapam à lógica implacável do mundo acadêmico.

*Não quero ser estanque, como quem constrói estradas e não anda.*<sup>3</sup>

No cotidiano, deparava com o desconhecido, com o contraditório, com o que estava distante da compreensão imediata; na escola, vivenciava situações que só pude compreender muito mais tarde e outras que, ainda hoje, não compreendo. Muitas vezes, tive a sensação de estar diante de um enigma...

O desconhecido e a inquietação eram meus parceiros; a tranquilidade de quem converte o planejado em ação era situação rara. Os sentidos que iam sendo

---

<sup>2</sup> HILMANN, James, op. cit., p. 142.

<sup>3</sup> BALEIRO, Zeca. “Minha Casa”. *Líricas*. MZA, 2001.

suscitados nos encontros com professores e crianças escapavam ao enquadramento das explicações, do previsto e do planejado. Fiz opção por aprender sobre os professores e suas práticas experimentando-me na aventura de estar na escola. Imersa nesse contexto, descobri que o vivido nega e confirma, acredita e desacredita, complementa e subtrai o que está capturado pelos meus saberes, pelas minhas leituras.

É na escola e, principalmente, nas relações que a formação dos professores vai se materializando, não só no que está aprisionado, mas nos desencontros, nas frustrações, no que deu errado, nas sobras do que está previsto, nos sentidos que escapam ao planejado e que, muitas vezes, ficam ignorados.

Que impactos esses questionamentos provocaram na organização dos dados da minha pesquisa? Que outros sentidos fui construindo a partir da experiência, que reflexões fiz como orientadora pedagógica?

Decidi voltar-me para o meu percurso profissional.

Assim, pensando em escrever a dissertação sobre os professores e professoras com quem trabalhei, sobre as propostas de formação continuada da Rede Municipal de Ensino, atonitadamente, descobri a mim mesma:

*“Com pedaços de mim eu monto um ser atônito”<sup>4</sup>*, define poeticamente Manuel de Barros. Descobri a mim, olhando a escola e suas relações, voltando a velhos cadernos, a pequenas conversas, às aprendizagens que foram sendo produzidas ao longo de seis anos como orientadora pedagógica.

A partir daí, abandono o estudo sobre as propostas de formação continuada, vou em busca da minha experiência de formação.

*os famas para conservar suas lembranças tratam de embalsamá-las da seguinte forma: após fixada a lembrança com cabelos e sinais, embrulham-na da cabeça aos pés num lençol preto e a colocam contra a parede da salas, com um cartãozinho que diz: “Excursão a Quilmes “ ou “Frank Sinatra”.*

*Os cronópios, em compensação, esses seres desordenados e frouxos, deixam as lembranças soltas pela casa, entre gritos alegres, e andam no meio delas e quando passa alguma correndo, acariciam-na com suavidade e lhe dizem: “Não vá se machucar”, e também “Cuidado com os degraus”. É por*

---

<sup>4</sup> BARROS, Manoel de. *Livro sobre Nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 37.

*isso que as casas dos famas são arrumadas e silenciosas, enquanto nas dos cronópios há uma grande agitação e portas batem. Os vizinhos sempre se queixam dos cronópios, enquanto os famas mexem a cabeça compreensivamente e vão ver se os cartõezinhos estão todos no lugar.*<sup>5</sup>

Na estante permaneciam, ainda, velhos cadernos de notas. De vários deles eu me desfizera aos poucos. De três destaquei páginas que julgara importantes e guardei dois que, resistindo ao lixo, por várias vezes, insistiram em voltar à prateleira: uma brochura sem capa que continha na primeira página um calendário de 1996, uma lista com telefones e endereços e, o outro, um caderno preto de capa dura onde se equilibrava uma bicicleta colorida. Hoje sei por que os preservei: já os conhecia em meu esquecimento. Eles revelariam meu percurso profissional e a cada redescoberta ajudariam a recompor pedaços de mim.

Na mesma estante, uma pasta com elástico guardava cartas que o grupo de orientadores pedagógicos recebera da consultora Marlene Goldenstein\* depois das discussões dos assessoramentos semanais. Organizei as cartas de modo a reconhecer cada uma pela primeira folha. Alguns trechos sei de cor...

*Mas o que nos interessa? Interessa discutir como isso acontece, como o homem vai se tornando humano, vai se tornando parte de uma sociedade, de uma cultura, e o que nós temos a ver com isso, o que a escola tem, o que os professores têm, o que os Estados autoritários têm...*

Perguntas, conversas, afirmações. Palavras que passaram a ser minhas e as quais passei a perseguir cotidianamente nas escolas em que trabalhei.

Completando o pequeno acervo, estavam ali, também, histórias pedagógicas que narrava e registrava a partir do meu encontro com os professores e alunos na EMEF Raul Pila em que fui orientadora pedagógica durante três anos.

---

<sup>5</sup> CORTÁZAR, Júlio. “Conservação das lembranças”. In: *Histórias de cronópios e de famas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\* Marlene Shiroma Goldenstein foi consultora do grupo de orientadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Campinas entre 1992 e 1997.



Esses registros vão compor a última parte deste trabalho e me ajudaram a viver a possibilidade de conhecer os professores e as crianças nas suas lembranças, nos seus repertórios, nas suas semelhanças e diferenças, nos seus movimentos.

*Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro... E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero re-conhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com um estranho e um des-conhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado.*<sup>6</sup>

No “corpo a corpus” com esse material, mediado por novas relações que vivia na escola, fui reconstruindo e desdobrando meu percurso de orientadora pedagógica. As anotações, as cartas, as histórias, os encontros serviram para compor de um outro jeito minha constituição profissional.

*à maneira do bricoleur que cuida das peças de um velho despertador desmontado e eles ainda podem servir para o mesmo uso ou para um uso diferente, por pouco que sejam desviados de sua função primeira*<sup>7</sup>.

Desmontei, desloquei, recombinei produções, anotações, cartas e histórias. Anteriormente eram partes de conjuntos coerentes, datados, contextualizados. Para reorganizá-los foi necessário quebrá-los em pedaços e dispô-los numa nova configuração. Assim como o ponteiro de um velho despertador é reconhecido em outros lugares e, na junção com outros objetos, permitirá, mesmo sendo um ponteiro, arranjos e usos diferentes, as palavras, os conceitos, as relações ganharam novos contornos, enquadraram-se em novos contextos, tornaram-se outras, ainda permanecendo as mesmas.

Desmontado o despertador para dar às pequenas partes outro uso, lidei com pedaços e fragmentos, com pequenas peças que pareciam sem importância mas

---

<sup>6</sup> LARROSA, Jorge. “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”. In: *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p245.

<sup>7</sup> LEVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Papirus, 1997, p. 51.

que num novo arranjo, ganharam visibilidade. Compreendi a sua função primeira e, depois, rearranjei-as e submeti-as a uma nova coerência.

A partir de novos fragmentos provisórios, esse trabalho veio trazendo à tona a minha constituição profissional. Os grandes temas que tencionava abordar – a formação continuada, o cotidiano escolar, as bases teóricas da formação positivista, a constituição social mediada pelo outro, a mediação pedagógica, a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico – nele aparecem em diferentes arranjos, dependendo do tipo de movimento que lhes fui imprimindo. Assim, reconheço o ponteiro desmontado em diferentes lugares, na junção com outros pedaços, nos limites dados pelas outras peças.

Os novos arranjos suscitaram e suscitam outros sentidos, convidaram-me e convidam-me a novos movimentos, a novos arranjos e movimentos...

Distanciei-me do enorme, do geral, do bordão... fui-me expondo aos encontros, às conversas, às falas, aos sentidos da formação.

*Formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade do leitor.<sup>8</sup>*

Deliberadamente desisti de algumas palavras: aquelas que faziam com que o mundo parecesse estranho à minha existência, com que o mundo parecesse estagnado. Neguei o modo das regras do discurso pedagógico instituído e suas palavras dotadas de autoridade, infalíveis, incontestáveis, irrevogáveis. Mantive-me à margem da arrogância do saber técnico-científico, desconfiei dos saberes disciplinares, ri da pretensão de quem pretendia o controle da ação pedagógica dos professores.

Há alguns anos, dispus-me a narrar as discussões que aconteciam na escola, sem pretender objetividade, universalidade ou sistematicidade.\*

---

<sup>8</sup> LARROSA, J. Do espírito da criança à criança de espírito A idéia de formação em Peter Handke. Porto Alegre. *In Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1988, p 55.

\* “O formalismo e o sistematismo constituem os traços típicos de toda reflexão que se exerce sobre um objeto acabado, por assim dizer, estagnado. Essa última particularidade manifesta-se de diferentes maneiras. De modo característico, é o pensamento alheio que é habitualmente, se não exclusivamente, sistematizado. Os criadores – iniciadores de novas correntes ideológicas – nunca sentem necessidade de formalizar sistematicamente. A

Narrava o movimento, o que era vivo, desgarrando-me da reflexão sobre um objeto acabado. Contava a vida e os encontros dos professores com o conhecimento, o encontro das histórias e lembranças de vida, o resultado do partilhar as experiências. Reconstruía o que havia sido dito para garantir uma memória e uma palavra comuns que nos aproximassem enquanto grupo, e ao mesmo tempo, voltassem para cada um de nós de uma maneira, de uma forma própria.

As palavras da experiência viravam histórias escritas. Iam sendo tecidas na comunidade de vida e de discurso que nos articulava. Deslocadas para outro lugar, produziam no grupo de professores e em mim, efeitos de sentido, ressoavam em nós. Na medida em que eram deslocadas para outro contexto, as palavras da experiência eram tenazmente renovadas, tornavam-se inesquecíveis.

*Corrompidas ou enriquecidas por uma nova sílaba, um novo arranjo, brilharão novamente. Um novo e inesquecível local, um contexto literário diferente [...] as resgata do esquecimento e as torna memoráveis.*<sup>8</sup>

Essas histórias tornaram-se narrações de experiências dos encontros semanais que mantivemos durante dois anos e meio e habitam em nós um lugar inesquecível. Elas nos permitiram perceber a relação entre vida e palavra, foram sedimentando as experiências num fluxo narrativo comum e vivo, já que as histórias continuavam abertas a novas propostas e ao fazer junto. Encontrei, na narrativa, a possibilidade de incluir todas as pessoas no trabalho pedagógico. A experiência e suas palavras nos trouxeram de volta à comunidade de origem, da mesma forma que a experiência e as palavras reconduziram-me a compor este trabalho: **O Mundo Verdadeiro** que é a crítica ao bordão, à impessoalidade, ao pedagogismo técnico-científico que me formou; **O Pântano** narra a descoberta de estar até a alma contaminada pelas bases teóricas da formação positivista e o lento aprendizado da

---

sistematização aparece quando nos sentimos sob a dominação de um pensamento autoritário aceito como tal. É preciso que a época de criatividade acabe; só aí é que então começa a sistematização – formalização; é o trabalho dos herdeiros e dos epígonos dominados pela palavra alheia que passou a ressoar”. BAKHTIN, Mikhail. “Língua, Fala e Enunciação”. In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997, pp.103-104.

<sup>8</sup> ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: Arte da Memória*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 105.

escuta; **Lugares Inesquecíveis** são fragmentos de compreensão da minha constituição profissional mediada por meus muitos outros.

Na universidade, descobri Mikhail Bakhtin, Jorge Larrosa, Italo Calvino, Walter Benjamin, Milton José de Almeida, Joaquim Brasil Fontes, Roseli Aparecida Cação Fontana, e outros, que me fizeram levantar o olhar, dar uma parada, olhar ao redor, respirar fundo. Da literatura, absorvi o alimento para a contínua renovação da alma: Walt Whitmann, Carlos Drummond de Andrade, Adélia Prado, Júlio Cortázar, Manoel de Barros, Franz Kafka, entre outros...

Descubro que produzi um (três) texto(s) a partir de encontros... E há um que foi decisivo: encontrei a Roseli, que a exemplo do professor de “agramática” de Manoel de Barros, ajudou-me a errar bem o meu idioma. Sua acolhida e orientação foram fundamentais na “contação” desta história...

Então,

*A experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e trêmula de uma aproximação singular ao enigma<sup>9</sup>.*

Não seria diferente... como vinha narrando as histórias dos professores com quem trabalhei, quando me encontrei, contei.

---

<sup>9</sup> LARROSA, Jorge. “O enigma da infância ou ...” op. cit., p. 246.

Antecedentes:

Em tempos não muito distantes,  
 Aprendemos a ver o mundo pela lente da verdade.  
 Habitávamos o mundo verdadeiro.  
 Só havia um jeito de conhecer...

As paredes descascadas de um branco descuidado eram o limite de mais uma reunião semanal de professores. Dali a pouco, carteiras dispostas em círculo, começaria mais um encontro para o trabalho docente extraclasse.

Havia um único cartaz ao lado do quadro negro:

*“Dengue, aprenda como evitar”*

A tarde era quente e abafada. A luz que entrava pela janela iluminava o pó de giz e a poeira suspensos no ar. Nada se mexia, tudo estava como sempre havia sido.

## Entrementes...

Bertinho e Marlene não param na classe, a Secretaria Municipal de Educação troca os professores no meio do ano, a primeira série está conhecendo sua quarta professora, há outros dez novos professores assumindo cargo no segundo semestre, na outra primeira série todos os alunos estão lendo e escrevendo, Moriza lê Mário Quintana para a 4ª série, o pai do Marcelo foi assassinado ontem na frente das crianças, a diretora é nova na escola, não vai continuar no ano que vem, a guarda municipal divide a sala com a diretora, lá na outra escola tinha um livro

preto e a gente ia expurso, as crianças lêem em voz alta, **os armários foram arrombados, a festa junina foi um sucesso, não há sala disponível para aulas de reforço**, “o trem maluco quando sai de Pernambuco vai fazendo xique-xique até chegar no Ceará”, as carteiras são insuficientes, as professoras compram lápis e cadernos para seus alunos, – Vem ver que trabalho lindo meus alunos fizeram! os professores compram 20 números de rifa para ajudar a caixa escolar, há um questionário para ontem a ser respondido para o MEC, não há **repetição de merenda**, Luciana escreve “O que eu sei sobre as plantas” As plantas podem ser remédio, perfume, batata, cenoura, beterraba, caule, fotossíntese, tronco, sisal, algodão. As partes da planta Folha, fruto, flor, caule, são. Ar puro, clorofila, alimentação. Cenoura, batata, beterraba, mandioca. Samambaia gosta de sombra. Semente, uma plantinha nascendo, **festa da pizza para arrecadar dinheiro no primeiro sábado de outubro**, se essas crianças soubessem estudar tanto quanto sabem dançar e rebolar... **a aula é interrompida para bochecho com flúor**, Danilo e Luís Fernando brigam feio no recreio, **só Jesus salva**, foi embora o inspetor de alunos, foi ameaçado no portão. **FIQUEM QUIETOS!!!!**, o centro do processo educativo era o aluno, agora é a escola, o pai do aluno chegou bêbedo para falar com a

professora, **carteiras estão quebradas**, o batente da porta caiu, o tangran da 5ª série ficou lindo, o aluno chutou a porta e quebrou a costela da professora, foi sem querer, vai ser obrigatório desfilar em 7 de setembro, uma briga de criança vira caso de polícia, pessoas estranhas entram na sala de aula pelo buraco da cerca, as crianças têm aula de balé clássico, o João ensaia teatro no **refeitório**, a viatura da guarda passa dentro da escola durante o recreio, Alan não consegue ler após 5 anos na primeira série, a turma do João ganha o primeiro lugar no III Festival de Teatro, **o Bruno não tem mais jeito**, Luanara ganhou também o prêmio de melhor atriz, nos emocionamos com a história dos famas e dos cronópios que a Ana trouxe, **Marcos estuda a microbacia do bairro, vai a campo com os alunos**, informo, para os devidos fins que há 6 funcionários na escola e 4 encontram-se afastados do trabalho por ordem médica. A situação é calamitosa, atenciosamente, **as sextas séries saem todo dia mais cedo por falta de professor**, a vice-diretora sempre chega atrasada gritando com todo mundo, céu, céu, céu, inferno, inferno, inferno, **Cancele-se a visita ao planetário, não temos dinheiro para o ônibus**, o guarda municipal quer ler Fernando Pessoa, seria ele um guardador de rebanhos? Ar, er, ir, andar, vender, vestir. poucos viram o ipê branco que nasceu na cerca, Senhora Cláudia: seu filho, de novo,



não fez lição de casa. A senhora precisa se envolver mais na vida escolar de seu filho, OS alunos consertaram a mesa quebrada, temos uma sala com 22 computadores e apenas 11 em condições de uso, – Pois não? histórico escolar só daqui a sessenta dias. – Professora, a estrela do mar caiu do céu?

Meu filho saiu com a Bíblia embaixo do braço, pegou um cabrito, está na UAP... Presta atenção,

menino... Mapa branco para dia 6, hos- pi- tal, vas- sou- ra, GRAN- DE, **Depressa**

**Marlene, você não copia nada direito...** Outra vez a secretaria quer saber quantos alunos há na escola? É a quinta vez que eles pedem isso esse

ano... os professores da primeira série serão obrigados a participar da semana de alfabetização: é convocação. no retorno, deverão socializar os estudos com seus colegas. Você quer que eu dê uma suspensão? Há tanta gente querendo a vaga, se você não melhorar, vou dar sua vaga para outro que mereça, aos seis dias do mês de agosto de hum mil novecentos e noventa e oito, reuniram-se numa das dependências da escola a senhora diretora, funcionários, professores, alunos representantes e pais de alunos para planejarem a festa do folclore. – **CUZÃO**

Cusão é com s não com z seu burro, filho de peixe peixinho é... Srs. pais

ou responsáveis: Sexta-feira, dia 27 haverá reunião de pais. Sua presença é muito importante. De quem que você é mãe? Sou mãe da Yasmim Cristina, Jéssica Kelly, Neusa de Fátima, Eloisa Monique, José Luís Filho. – *Professora, por que tem criança abandonada no mundo?* A escola está suja e feia, culpa da diretora que não sabe mandar, O pedagógico deve andar junto com o administrativo, o administrativo dá suporte ao pedagógico, expresse através do desenho o fazer do OP. Todo mundo desenhou. A Sônia não queria desenhar. Não teve escolha. Cumpriu a tarefa. Desenhou um sol e um mar, livrou-se da tarefa rapidamente. Seria o OP um ser catalisador e irradiador de conhecimentos? Quer que eu ligue no 156 para dizer que o prefeito não cuida da escola? Os orientadores pedagógicos devem fazer com que os diretores

se envolvam com o pedagógico, F com B dá R. Nº 1 B, Nº 2 F, Nº 3 O, o número quatro era um aluno B, agora, nesse semestre, por causa da bagunça e das más companhias vai ficar com F, terça feira dia 30 reunião de OPs: "o fazer do Op" discussão e plenária, café, encerramento. Você não acha que a professora Valquíria tira leite de pedra? **Enquanto não houver o compromisso de todos no projeto pedagógico da escola, ela não vai para a frente**, adianta chamar a mãe dele? Pro cigarro ela tem dinheiro, pro lápis e pro caderno, não, **essa professora é uma forgada... Eu te amo do fundo do meu coração. Descupa por der tedado dode cabeça asinado Alex** reunião pedagógica sexta feira às 13:00h, paredes amareladas, carteiras em círculo.

# Do enorme ao pequeno: No mundo verdadeiro

“No primeiríssimo plano fica o pronto, e o acabado. Mesmo na Antigüidade valoriza-se o pronto e o acabado e não a germinação e a evolução”  
Bakhtin

Mais uma reunião semanal de Trabalho Docente Coletivo. Planejar a prática da sala de aula, concretizar os objetivos explícitos no projeto pedagógico, traçar procedimentos para o trabalho pedagógico, refletir e buscar ações para:

- levar o aluno à cidadania crítica;
- levar o aluno a perceber-se sujeito de sua história e de seu tempo;
- levar o aluno a ser leitor/autor crítico de sua realidade.

Era preciso concretizar os objetivos do projeto pedagógico.

Era preciso fazer com que as intenções educativas do projeto pedagógico saíssem dos papéis amarelados, guardados nas gavetas, fossem materializadas em ações concretas na sala de aula.

Era preciso tornar as reuniões de integração um trabalho coletivo de professores. Era preciso que eles refletissem sobre seu trabalho e construíssem, em conjunto, novas formas de atuar em sala de aula.

Era preciso que os professores mudassem a prática repetitiva e transmissora de conhecimentos baseados nos livros didáticos. Era preciso, era preciso, era preciso...

Os projetos pedagógicos desejavam um aluno crítico, autônomo, sujeito de seu tempo histórico. Diziam dos problemas dos alunos que tínhamos e daquilo que deles esperávamos. Diziam da escola transmissora de conhecimentos e castradora em que vivíamos e da escola hodierna, cidadã, desejada.

No mundo verdadeiro trabalhávamos com bordões. Havia tantos bordões... quase nada estava aberto para a experiência... Teríamos a tarefa de concretizar cidadania, leitura e escrita, relação democrática em sala de aula, valorização dos saberes prévios dos alunos. O professor teria de ser transformado em um agente de “transformação social”.

Sabíamos que não seria a escola que transformaria a sociedade, mas poderia ajudar na formação das consciências críticas...

Para trabalhar com os professores e ajudar nas tantas mudanças necessárias havia na escola um profissional chamado Orientador Pedagógico. Como o próprio nome já diz, esse profissional colaboraria na orientação dos professores para um trabalho pedagógico de qualidade. Cabia ao orientador pedagógico trabalhar na formação continuada dos professores.

Seu papel fora definido pela Secretaria Municipal de Educação em 17 funções. A primeira delas dizia:

*[...] ser catalisador e irradiador do processo de construção do projeto pedagógico das unidades educacionais em que atua.*<sup>10</sup>

**Catalisador** - substância que acelera uma reação química, mas não se altera. (fig) estimulador, incentivador, dinamizador.<sup>(\*)</sup>

**Irradiador** - que lança de si, emite, expede raios luminosos, que espalha, propaga, difunde.<sup>(\*\*)</sup>

Prometéica tarefa, artilosa tarefa, sutilmente enunciada.

Sendo um ser que “irradia e catalisa os conhecimentos”, esse profissional atuaria junto aos professores estimulando, incentivando, propagando um conhecimento outro, diferente daquele que eles, professores, já detinham, um conhecimento que os deslocasse. Com a função assim definida, evidenciava-se no orientador pedagógico o técnico, o especialista a quem caberia o papel de difundir novas formas de ensinar e aprender, que deveriam ser colocadas em prática pelos professores. O OP seria uma ponte entre a prática do professor e as teorias educacionais.

Resultado: muitas vezes, a simples presença do OP na escola fazia com que os professores se sentissem vigiados, com medo da crítica.

De irradiadores a sentinelas, munidos de velas de precária luminosidade...

*A função definida para orientador da SME de Campinas, na época, era “ensinar o professor a ensinar”. No entanto, a definição prática dessa definição era a ação fiscalizadora autoritária: “passar visto nos diários dos professores, verificar se o horário estava de acordo com a grade curricular, direcionar o trabalho do professor distribuindo roteiros, etc”. Não é difícil descobrir o porquê. O OP não planejava, não decidia porque era função dos*

<sup>10</sup> Função nº 1 do documento Funções do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Secretaria Municipal de Educação, julho de 1992.

<sup>(\*)</sup> Novo Aurélio . O dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 426.

<sup>(\*\*)</sup> Idem, via “irradiar”, p. 1138.

*hierarquicamente superiores. O OP não executava porque era função dos docentes. Daí, sobrava para o OP a função fiscalizadora.*<sup>11</sup>

Na catálise, o catalisador não se modifica, embora acelere modificações.

Nós, os OPs, atuaríamos nas escolas implementando o projeto pedagógico, assessorando os professores, buscando uma nova qualidade de ensino baseada na proposta pedagógica da Rede Municipal que se dizia, por sua vez, baseada na concepção sócio-interacionista do aprendizado. Todos os documentos afirmavam essa concepção na intenção de se construir uma escola diferente daquela de que dispúnhamos. Rejeitava-se a reprodução fiel dos objetos de conhecimento e ia-se em busca da construção de uma escola que, partindo de uma realidade cultural e socialmente afirmada, possibilitasse aos sujeitos a apropriação dos resultados da história da atividade humana, reconhecidos em sua existência objetiva e real como produtos e produtores de cultura.

Processo, inconclusão, construção coletiva eram palavras novas que passaram a circular entre os OPs; modelo e produto já eram velhas demais...

E os bordões se sucediam... Era preciso aprender a fazer uma leitura social do porquê as crianças das escolas da periferia eram “penalizadas” pelo próprio fracasso e como, através de novas práticas pedagógicas, conseguiríamos trabalhar com diferentes ritmos de aprendizagem e incluir todas elas no trabalho.

Acreditávamos que a solução dos problemas de aprendizagem dependia da forma como fosse discutido, definido e escrito o projeto pedagógico.

Nas reuniões continuávamos discutindo sobre “fundamentação filosófica” e “princípios norteadores”, objetivos, metas, estratégias. Insistíamos na importância do envolvimento e da participação de todos os professores num projeto de escola coletivo, construído por todos e cada um, a partir do que fosse definido nas reuniões sob a coordenação do OP.

Falávamos das intenções educativas dos projetos que, dificilmente, se concretizavam em sala de aula.

---

<sup>11</sup> GOLDENSTEIN, Marlene Shiroma, org. Reflexões sobre a prática do Orientador Pedagógico. Texto em Construção. Secretaria Municipal de Educação de Campinas, dezembro de 1992.

Entendíamos que a falta de compromisso dos professores da escola era um grande entrave para o nosso trabalho. Queríamos o compromisso deles com as causas da educação das classes populares e esperávamos sua mudança de prática.

A clientela e suas necessidades dariam norte ao trabalho pedagógico das escolas. Para isso, elaborávamos e aplicávamos pesquisas a partir de entrevistas com pais e alunos nas reuniões de início de ano.

Essas pesquisas, consideradas indispensáveis para implementar o projeto pedagógico, mostravam o que alunos e pais pensavam da escola, como viviam, a que aspiravam, de onde vinham. Entendíamos que os conhecimentos de seu meio social seriam revelados pelas perguntas que fazíamos e respostas que nos davam, sem nos perguntarmos sobre as condições em que tais perguntas e tais respostas eram produzidas. Escrevíamos sobre as comunidades carentes a que pertenciam, os poucos recursos de que suas famílias dispunham, buscávamos as crianças biológica e socialmente constituídas. Entendíamos estar partindo do concreto real para o concreto pensado. Era isso que queríamos: trabalhar no movimento dialético da teoria à prática.

O vivido continuava repetitivo e rotineiro. A construção do conhecimento, os processos de aprendizagem, a avaliação diagnóstica foram incorporados ao vocabulário, sem, contudo, mudar a oportunidade de aprendizagem de grande parte das crianças. As palavras demorariam muito tempo para serem elaboradas em ação e mudanças.

Ao OP cabia continuar formando os professores.

Era preciso fazer com que eles atinassem para a importância da mudança de velhas metodologias e, ainda, era necessário que aprendessem a trabalhar com crianças das classes populares.

Os projetos pedagógicos e os planejamentos eram a cópia da cópia da cópia. Depois de escritos, recheados de teoria, ficavam inertes e não favoreciam diálogo e entendimento. Amarelados nas gavetas, saíam delas duas vezes por ano para serem avaliados. Quase nunca precisávamos voltar a eles recheados que eram de teoria sócio-interacionista. Eles pouco nos ajudaram a modificar nossa prática nem tampouco a modificar a oportunidade de aprendizagem das crianças.

*O mundo não existe anteriormente a uma forma que lhe dê o seu perfil. Ou existe, como algo amorfo, desordenado e sem limitações e, portanto, sem sentido. Não há uma experiência humana não mediada pela forma e pela cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas, e, inclusive, a nós mesmos. A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. Por que às vezes, nos livros, ou nos filmes, ou, até mesmo, na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de realidade, despojado de vida.*<sup>12</sup>

Ano após ano. Repetir, no mundo verdadeiro, não o fazia diferente.

Continuávamos trabalhando com modelos não como ponto de partida, mas como ponto de chegada.

Além dos modelos de projetos, planejamentos, havia um modelo de professor a ser alcançado: um professor que construísse o conhecimento junto com os alunos. As velhas práticas de transmissão de conhecimento deveriam ser rejeitadas.

As propostas construtivistas ajudaram a manter uma tensão entre a ação repetitiva da sala de aula e a moda da nova metodologia. Não nos conhecíamos, reproduzíamos as palavras ouvidas, distantes do entendimento. Um texto poderia ser lido muitas vezes, entendido, sem contudo ajudar a nossa prática tarefaira e fragmentada. Entendíamos o trabalho como tarefas a serem cumpridas e que, somadas, não eram uma ação educativa. Fazíamos banco de textos para os professores se atualizarem, queríamos fazer da nossa palavra a palavra deles.

Havia uma grande lacuna entre as intenções educativas dos projetos e a ação pedagógica em sala de aula.

E, então, por entre as frustrações, esperava-se que os professores:

– abandonassem os livros didáticos;

---

<sup>12</sup> LARROSA, Jorge. “Do espírito da criança ...”. In: *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p. 59.



- fossem sensíveis à causa da educação para as classes sociais mais desfavorecidas;
- trabalhassem com as diferenças, com diferentes ritmos de aprendizagem;
- não excluíssem os alunos mais “fracos”;
- não usassem a avaliação como um instrumento que inculca o fracasso no aluno;
- fossem cooperativos e participativos;
- que estivessem sempre se atualizando profissionalmente;
- fossem engajados politicamente;
- pesquisassem sua prática.

*Uns são, uns tão, uns talvez*<sup>13</sup>

Os modelos desejados de professor habitavam um mundo ideal...

Olhando os alunos, os professores os nomeavam de: estudiosos ou vagabundos, atentos ou desatentos, responsáveis ou relaxados, carentes ou não-carentes, disciplinados ou indisciplinados, desmotivados ou atenciosos, agressivos ou tranquilos, revoltados, rejeitados, desnutridos, difíceis...

Olhando os professores, nós OPs, também os nomeávamos: compromissados ou descompromissados, resistentes ou abertos à mudança, competentes ou incompetentes, progressistas ou tradicionais, engajados ou alienados etc. etc. etc.

No mundo verdadeiro, tudo estava explicado e classificado. Professores compromissados são abertos à mudança, criativos, interessados em aprender, buscam atualização profissional fora da escola, participam ativamente das reuniões, adotam metodologias modernas de trabalho, freqüentam grupos de estudo fora do horário de trabalho. Professores descompromissados: sempre com pressa, não têm tempo para nada, o último livro que leram foi o Pequeno Príncipe, freqüentam faculdade “vaga”, reproduzem conhecimento, não abandonam o livro didático, atribuem às condições sociais o fracasso dos alunos.

Aprendemos a discutir o que era pensado para e sobre a escola nas teorias educacionais e no senso comum. Os livros e as teorias educacionais explicavam a escola e suas relações, organizavam-nas em categorias, classificavam tudo de tal

---

<sup>13</sup> VELOSO, Caetano. “Uns”.

modo a deixar cada gesto, cada dizer, cada fazer, em seu devido lugar. As explicações buscavam o consenso. O consenso paralisava...

Milton José de Almeida em seu livro *Cinema Arte da Memória* narra sua visita à Capella Delli Scrovegni na Itália e encontra figuras pintadas por Giotto no começo dos anos 1300.

Diz o texto:

*Ao baixar o olhar, encontraremos na faixa mais baixa, à nossa altura, figuras pintadas pelo mesmo Giotto, de maneira muito diferentes das outras. Pintura monocromática, em grisaille, imitando baixos relevos em mármore, e não naturalísticas. Não mais os corpos e gestos humanizados dos afrescos: estamos frente a corpos que são modelos de abstrações morais, As Virtudes e Os Vícios.*

*Aparecem a partir da direita de quem olha, As Virtudes: A Prudência, a Fortaleza, a Temperança, a Justiça, a Fé, a Caridade, a Esperança; e à esquerda, Os Vícios: o Desespero, a Inveja, a Infidelidade, a Injustiça, a Ira, a Inconstância, a Estultícia...*

*Um requintado ilusionismo arquitetônico representa os lugares onde estão as figuras, inseridas em molduras, quase requadros de portas, pintados, imitando mármore, e elas mesmas, as figuras, como que esculpidas no mesmo mármore... A sequência em que as figuras aparecem, não forma um discurso em desenvolvimento no espaço e no tempo. Elas não são personagens. Aparecem feitas e completas. Não estão de passagem de um sentimento para outro ou em desenvolvimento. Cada uma é um começo e um fim em si. Cada uma é a junção concentrada de um drama gestual que começa, desenvolve-se e conclui nele mesmo e ao mesmo tempo.<sup>14</sup>*

Na escola, as pessoas pareciam também não estar em desenvolvimento. Classificadas, eram imobilizadas na dureza do mármore, configurando um “*drama gestual que começa, desenvolve-se e conclui nele mesmo e ao mesmo tempo*”.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> ALMEIDA, Milton José de, *Cinema, Arte...*, op. cit., p.42

<sup>15</sup> Idem.

Entrávamos na escola e já localizávamos, à nossa esquerda e à nossa direita, os vícios e as virtudes. Os vícios de nosso mundo eram a incompetência, o descompromisso, a sobrecarga de tarefas, o desinteresse, a resistência à mudança. Um vício terrível era a falta: falta de leitura, falta de livros, falta de preparo, falta de informação, falta de boas faculdades, falta de tempo, falta de tolerância, as faltas todas...

As virtudes eram o desejo de mudança, o interesse, o compromisso, a postura política em favor das classes populares, a consciência crítica, a competência, a assiduidade.

Vícios e Virtudes,

*não contam uma história passando de uma para outra em quadros narrativos. Autonarram-se, centripetamente, em torno de seu eixo de significação, produzindo energia emocional e moral.*<sup>16</sup>

Transformados em virtudes ou vícios, os professores eram silêncio. O silêncio ajudava a emoldurar a dureza do mármore. Paralisados nas classificações pareciam feitos e completos. Não havia movimento. Ou eram isto ou aquilo, um começo e um fim em si mesmos.

Ocupando boa parte da reunião, o silêncio também era lido como falta de interesse e resistência.

Fazíamos questões sobre a prática dos professores. As questões não eram nossas, já estavam explicadas nos manuais didáticos e soavam falsas. As perguntas não nos mobilizavam nem aos professores que, silenciosos, não respondiam ao que se esperava que respondessem. Na tensão permanente das reuniões, os professores argumentavam com as más condições de trabalho, com a desvalorização profissional, com os baixos salários, com a sobrecarga de trabalho, como impedimentos para uma ação pedagógica com resultados.

Se de um lado os orientadores pedagógicos queriam o compromisso de todos no projeto pedagógico, os professores queriam a reorganização da rede e a melhoria das condições de trabalho.

---

<sup>16</sup> ALMEIDA, Milton José de, op. cit., p. 45.

Acreditávamos, nesse tempo, ter os olhos desprovidos de “pré-conceitos” e de pré-noções. Ocupávamos um terreno firme, limpo, asséptico e neutro. Víamos a escola de cima, víamos o pântano no qual ela se afundava, sem contudo saber que reproduzíamos, com os professores, os mesmos procedimentos classificatórios e excludentes que neles criticávamos, quando entendiam que os vícios dos alunos seriam o impedimento de uma ação pedagógica com resultados.

Nós, OPs, não fazíamos parte do pântano, não percebíamos a lente da verdade entre o nosso olhar e a realidade, não achávamos que fosse possível qualquer mudança da realidade enquanto os professores não fossem “competentes e compromissados”. Não nos víamos na ação pedagógica com os professores, não nos percebíamos nas relações. No mundo verdadeiro constatávamos as faltas dos outros, os vícios dos outros e diante disso não haveria ação (nem salvação) possível, os resultados seriam sempre os mesmos. Víamos a escola de cima. Decidíamos aquilo de que os professores precisavam, pensávamos por eles, prescrevíamos para que eles executassem. Queríamos o compromisso de todos para iniciarmos o trabalho e entendíamos estar fora do vulgo, das coisas miúdas, do que rejeitávamos nos professores.

No mundo verdadeiro da escola, valida-se ou desqualifica-se o outro a partir da sensação de se estar fora, de não fazer parte. A mediação da ciência nos ajuda a lê-lo, a interpretá-lo de fora, sem sujar as mãos, sem experimentarmos como nossas sua opacidade, seu peso, sua inércia. Não nos reconhecíamos no mundo pesado, inerte e opaco da escola. Não nos perguntávamos sobre ele. Não duvidávamos do modo como aprendemos a vê-lo. Mundo pesado, inerte, opaco. Inerte, opaco, pesado.

Professores e orientadores pedagógicos, colocando de lado o vivido, calando as paixões, ignorando seus preconceitos, atribuíam aos vícios do outro o impedimento de uma ação pedagógica com resultados. Não dava para ser feliz na escola. Procedimentos iguais davam resultados iguais. Repetir, no mundo verdadeiro, não o fazia diferente.

No entanto, tal qual um famoso barão das histórias infantis da Alemanha, em nossa proximidade com o pântano, às vezes, sentíamos-nos ameaçados. O barão, ao sentir que o pântano já estava quase chegando à altura do ventre do seu cavalo, desesperado, sem saber o que fazer e temendo morrer ali, teve uma idéia genial: [...]

*simples como o ovo de Colombo: ele pegou-se pelos próprios cabelos e foi puxando, puxando, até tirar a si mesmo e depois ao cavalo, saindo ambos de um salto do pantanal[...]*<sup>17</sup>.

Naqueles tempos não desconfiávamos do silêncio dos professores.

O silêncio era lido como “*puro engano*”, não como “*pura expectativa*”<sup>18</sup>.

Sabíamos do que eles precisavam. Nós ensinaríamos a eles.

Esse modo de conhecer os professores mostrava-se despojado de mistério, despojado de escuta, despojado de movimento.

*Às vezes, o mundo inteiro me parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida. Como se ninguém pudesse escapar ao olhar inexorável da Medusa.*

*O único herói capaz de decepar a cabeça da Medusa é Perseu, que voa com sandálias aladas; Perseu, que não volta jamais o olhar para a face da Górgona, mas apenas para a imagem que vê refletida em seu escudo de bronze. Eis que Perseu vem ao meu socorro até mesmo agora, quando já me sentia capturar pela mordida de pedra – como acontece toda vez que tento uma evocação histórico-autobiográfica. Melhor deixar que meu discurso se elabore com as imagens da mitologia. Para decepar a cabeça da medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento, e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho. Sou tentado de repente a encontrar nesse mito uma alegoria da relação do poeta com o mundo, uma lição do processo de continuar escrevendo. Mas sei bem que toda interpretação empobrece o mito e o sufoca: não devemos ser apressados com os mitos; é melhor deixar que eles se depositem na memória, examinar pacientemente cada detalhe, meditar sobre seu significado sem nunca sair de sua linguagem imagística. A lição que se pode*

---

<sup>17</sup> LOWY, M. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>18</sup> PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

*retirar de um mito reside na literalidade da narrativa, não nos acréscimos que lhe impomos do exterior.*

*A relação entre Perseu e a Górgona é complexa: não termina com a decaptação do monstro. Do sangue da Medusa nasce um cavalo alado, Pégaso, o peso da pedra pode reverter em seu contrário; de uma patada, Pégaso faz jorrar o monte Hélicon a fonte em que as musas irão beber. Em algumas versões do mito, será Perseu quem irá cavalgar esse maravilhoso Pégaso, caro às musas, nascido do sangue maldito da Medusa (mesmo as sandálias aladas, por sua vez, provinham de um mundo monstruoso: Perseu as havia recebido das irmãs de Medusa, as Graias de um só olho.)<sup>19</sup>*

Nem nuvens, nem ventos visíveis para nos apoiarmos...

O que nos ajudaria a quebrar a maldição de todos termos sido transformados em estátuas de nós mesmos?

Que escudo nos mediará a visão e impedirá de sermos transformados em pedras ?

No entanto, era preciso preparar a reunião... Os professores estão precisando conhecer outras maneiras de avaliar o aluno. Eles precisam se incluir no processo de avaliação, precisam de teoria para saírem do senso comum, precisam parar de dizer que B com F dá R.

### **Pauta: Leitura do texto Avaliação Diagnóstica**

#### **Reflexão e discussão em pequenos grupos**

#### **Plenária e conclusões**

O tempo passava lento, o texto era para ser lido e discutido. Qual o quê... Olhos distantes, fadiga, cansaço. Pequenos grupos de leitura iam-se dispersando, conversava-se sobre outros assuntos, discutia-se sei lá o quê.

– Reclamam dos alunos e estão fazendo igual!

– Que barulhão é esse? Olha o trabalho!

---

<sup>19</sup> CALVINO, Italo. “Leveza”. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pp.16-17.

Outros sentidos iam sendo produzidos a partir do texto. O murmúrio vira queixa, queixas começam de todas as partes.

Vocês não se lembram de que as queixas ocupam o lugar do pensamento? Lembram-se de que nós já lemos “O lugar da queixa na aprendizagem” de Alícia Fernandes?

E a indisciplina, e a falta de interesse dos alunos, e as drogas dentro da escola, e a violência? E os vícios de nosso tempo? E os vícios de nossos alunos? E o abandono, a pobreza, a bebida, a favela?

O papel aceita tudo... viver e fazer é muito diferente...

Nada novo estaria prestes a nascer.

As paredes amareladas carregariam anos de as mesmas discussões pedagógicas.

Professores compromissados e descompromissados, OPs competentes e incompetentes, crianças carentes e não carentes encontravam-se na “*instituição social agressiva e arrogante chamada mundo verdadeiro*”<sup>20</sup>.

Lente da verdade. Um só modo de conhecer.

---

<sup>20</sup> LARROSA, Jorge. “Do espírito da criança...” op. cit., p. 58.

# Do dizer à escuta:

## No pântano

Eu sempre sonho que uma coisa gera,  
Nada está morto  
O que parece morto, aduba.  
O que parece estático, espera.

Adélia Prado



Campinas, fevereiro de 2001.

Marlene,

Você me perguntava se eu já tinha resposta para uma experiência que vivi no início de minha carreira como orientadora pedagógica. Nestes últimos anos, sempre volto a ela e percebo quantas perguntas ainda permanecem sem resposta e quantos outros sentidos foram gerados nesses muitos dias vividos buscando uma ação pedagógica com os professores...

Assim, em 1994, você descreveu e comentou o caso que eu havia relatado:

A professora começou a trabalhar no segundo semestre substituindo outra professora que acabava de aposentar-se.

Entrou na sala de aula, foi apresentada aos alunos e deu sua primeira aula a que assistiram a OP e a antiga professora.

Vamos partir daquilo que parece para você como verdade. A professora não tem condições de dar aula, não pode continuar com a classe. Fala errado, não ouve o que as crianças falam, não verifica se é adequado dar divisão no primeiro contato com a classe, mostra que não sabe ensinar divisão, não quer a sua ajuda porque não percebe onde está o problema. Acha que explicou tudo e que os alunos entenderam tudo.

Nos espaços de assessoramento<sup>21</sup> tínhamos bem nítido que não queríamos mais classificar os professores. Queríamos incluí-los em um trabalho coletivo, partindo do seu repertório, sem negar suas crenças e concepções, afirmando a escola como um espaço público de todas as pessoas. Você, então, me perguntava:

O que significa, no caso dessa professora, partir daquilo que ela considera que fez, que viveu, que percebeu? Significa partir do que faz sentido para ela, do que ela acredita. Por quê? Porque você deseja produzir um conhecimento sobre a prática da professora que ultrapasse o senso comum. Ao mesmo tempo, quer levar a professora a conhecer sua própria prática, potencialidades e limitações.

---

<sup>21</sup> Os chamados assessoramentos eram encontros semanais entre os orientadores pedagógicos e a consultora Marlene Shiroma Goldenstein.

Como a professora vai transformar aquilo que não conhece?

Da sala da direção, a diretora regia a escola e estava convicta de que era eu, a orientadora pedagógica, quem deveria formar a professora, mudar sua prática. Afirmava que da minha avaliação sobre seu trabalho dependeria a sua continuidade com a classe. A professora voltava todos os dias para dar aulas, eu voltava para propor a reflexão e transformar sua prática. A diretora esperava e observava.

Fico preocupada com o fato de que meu julgamento definirá seu destino. Escrevia na época.

E me voltava a pergunta: Como alguém vai transformar aquilo que não conhece?

A professora evitava meu olhar, esquivava-se, procurava parecer o mais natural possível. E eu agia da mesma maneira: procurava parecer o mais natural possível. Havia conversado com ela e me colocado à sua disposição, se necessário. É claro que, por mais natural que quisesse parecer e por mais que tentasse me colocar no papel de alguém que queria colaborar, ela e eu sabíamos que as coisas não estavam bem. Isso nunca foi colocado de maneira transparente e direta. Pairava uma névoa sobre nós, o que impedia o olho no olho. Ela me autorizara a entrar na classe e afirmava, o tempo todo, que tudo ia bem e que não queria minha ajuda. Continuava afirmando: “está tudo bem, vou explicando e os alunos vão entendendo”.

Eu queria reverter essa situação... conversar sem mostrar arrogância, construir com ela novos conhecimentos sobre a escola e as crianças. Tentar, finalmente, um trabalho afirmativo, parceiro, coletivo. Buscava uma saída para aquela situação autoritária que asfixiava a nós duas. Você se lembra? Queríamos construir o conhecimento com os professores e derrubar o mito da competência técnica do especialista que sabe e pensa para o outro executar. Muitas vezes falávamos que não queríamos ser fiscalizadores da prática dos professores.

Lembra-se do dia da descoberta, de quando percebemos que havíamos transformado os professores em mocinhos e bandidos? Da maneira como revelamos os professores em compromissados e descompromissados, resistentes e abertos à mudança, competentes e incompetentes e descobrimos que usávamos os mesmos procedimentos classificatórios e excludentes dos professores quando falavam de seus alunos?

Naquela tarde, você anotava no quadro o que falávamos e nos fez olhar e reolhar para nós mesmos, para nossa própria produção e nos ajudou a entender que se queríamos que o novo nascesse, teríamos de ter consciência do olhar classificatório e excludente que mediava nossa compreensão dos professores e do mundo.

Ainda naquela tarde, nós nos surpreenderíamos fazendo na prática o que rejeitávamos no plano do discurso. Fomos percebendo que os procedimentos usados pelos professores para nomear os alunos eram os mesmos, que nós, orientadores pedagógicos, usávamos para classificar e nomear os professores. Procedimentos iguais geravam resultados iguais. Para os professores era muito difícil trabalhar com os diferentes ritmos de aprendizagem, com os casos de indisciplina, com a rotina de sala de aula, com a condição socioeconômica das crianças... e com tantas outras coisas que eles nos apontavam, no dia a dia, como impedimentos para seu trabalho. Teríamos de ajudá-los a trabalhar com todas as crianças, a mantê-las na classe, a melhorar suas oportunidades de aprendizagem.

Para nós, era difícil romper com o senso comum que responsabilizava os professores da escola pública pela baixa qualidade de ensino. Nossa própria função teria nascido dessa análise, a função do especialista da educação está na gênese dessa idéia. *“Já que os professores são incapazes de, alguém precisa pensar por eles...”*

Pela janela da sala de aula, via uma pequena árvore de tronco e galhos retorcidos, sem folhas, dando a impressão de serem grandes tentáculos. A sala de aula não era terreno firme para mim, porque era o espaço da professora. Tentava romper o mal-estar simulando que estava tudo bem. Ali nós duas escorregaríamos: eu tentando ser OP; e ela, professora.

Tendo os galhos secos e retorcidos como moldura e os olhos turvos como janela, escrevia meu diário de campo.

Descrevi a bagunça dos alunos, a desorganização e a falta de preparo da professora no relacionamento com as crianças. Anotava suas falas, o que as crianças respondiam, marcava seus erros de ortografia e de pronúncia.

Escrevo: *“as crianças estão indóceis, querem sair para o recreio, estão cansadas, ansiosas por sair do suplício, querem que alguém toque o sinal... e continuo no rodapé da folha..... eu também!!!!!!!!!!!!!!”*

Acredito, hoje, que a professora, tal como seus alunos e eu, também ansiava pelo sinal.

Nossos silêncios esperavam.

Mesmo rejeitando o olhar classificatório no plano do discurso, a cada anotação, era confirmada sua incompetência. *“Fala muito sem se preocupar com quem está ouvindo, dita ‘rinocerante’, as crianças riem e fazem algazarra...” Lê o texto com dificuldade, minha presença no fundo da classe agrava a situação, deu um ‘branco total’, ela está parada, imóvel, as crianças fazendo bagunça”.*

Nessa época, eu nem sabia que o nome da OP poderia ser substituído por CPA (Carcerária do Presídio de Almas)<sup>22</sup>.

Ela tentava falar para a classe, ninguém a ouvia. As crianças produziam um murmúrio que rapidamente acabava em gritaria. A professora fazia pssssiiuuu... e eu também ajudava, mais forte... pssssssiiiiuuuuuuu!

Nada se alterava. A aparente serenidade da superfície não correspondia ao turbilhão que agitava as profundezas...

Pacientemente, ela transcrevia no quadro o texto do livro didático: *A Galinha Ruiva*. Os gritos audíveis dos alunos iam se confundindo com os nossos inaudíveis.

Terminadas as aulas, eu a procurava para conversar e mais uma vez tentar “desestabilizá-la” em sua prática.

Ela arrumava seus cadernos, ajeitava o material das crianças, apressava-se para sair.

Perguntava-lhe se já havia preparado a aula do dia seguinte e se precisava de minha ajuda. Ela agradecia e dizia que estava tudo bem. Eu insistia em que era preciso motivar as crianças, conversar com elas. Recomendava-lhe que procurasse saber o nome das crianças para que se estabelecesse uma primeira aproximação e que não iniciasse a aula antes de a classe estar organizada.

Um aceno afirmativo de cabeça encerrava a conversa.

Lembro-me de sua figura, de seu cabelo escuro, dos seus quase 50 anos, da blusa marrom que vestia, da joaninha na lapela de sua camisa, da saia, da pasta azul em que carregava os cadernos e os livros. Lembro-me de sua pontualidade,

---

<sup>22</sup> Carcerária do Presídio de Almas foi uma expressão que encontrei lendo um e-mail de uma professora minha amiga. Um rapaz contava suas lembranças da escola e se referiu a ela como presídio de almas. E a coordenadora pedagógica era a carcerária do presídio, tal era a maneira com que disciplinava alunos e professores...

chegava meia hora antes de a aula começar. Lembro-me de orientá-la no planejamento das aulas, de reafirmar a importância de se trabalhar diferentes tipos de textos com as crianças e de se evitarem tarefas repetitivas tais como: cópias e ditados; de enfatizar a ineficiência do livro didático como único recurso para dar conta do letramento das crianças e de insistir na importância do uso da escrita dentro de uma atividade com significado. Falei-lhe sobre a proposta da avaliação contínua para garantir a aprendizagem, entreguei-lhe a cópia do projeto pedagógico. Cheguei, mesmo, a preparar com ela a aula, passo a passo, com começo, meio e fim... Tiramos xerox de textos, preparamos barrinhas de unidade, dezena, centena, enfim... disse-lhe que ela se surpreenderia com o que seus alunos já sabiam. Era preciso que a aprendizagem fosse significativa para eles. Perguntei-lhe se gostaria ler “A Produção do Fracasso Escolar” de Maria Helena de Souza Patto.

Tudo isso foi feito na tentativa de que ela “pintasse o caranguejo”.

*Entre as múltiplas virtudes de Chuang-Tse estava a habilidade para desenhar. O rei pediu-lhe que desenhasse um caranguejo. Chuang-Tse disse que para fazê-lo precisaria de cinco anos e de uma casa com doze empregados. Passados cinco anos, não havia sequer começado o desenho. “Preciso de outros cinco anos”, disse Chuang-Tse. O rei concordou. Ao completar-se o décimo ano, Chuang-Tse pegou no pincel e, num instante, com um único gesto, desenhou um caranguejo, o mais perfeito caranguejo que jamais se viu.<sup>23</sup>*

Desconsiderava o tempo de sua elaboração, desconsiderava o tempo em que se sustentava sua visão de mundo... Queria que, a partir dos conhecimentos que eu julgava importantes, ela transformasse sua prática. Julgava estar oferecendo a ela o pincel e as tintas, faltava a ela usar de iniciativa e começar o trabalho.

Transformar a prática era conseguir, na prática, um trabalho de qualidade.

E, na prática, atropelava a professora. O caranguejo que ela pintava naquele momento estava longe do esperado. Não suspeitava de que ele pudesse estar sendo pintado há séculos ou até mesmo há milênios com a mesma seriedade monocromática, com o mesmo tom cinzento. “A visão do mundo naturalista:

---

<sup>23</sup>CALVINO, Italo. “Rapidez”. In: *Seis Propostas...* op. cit, p. 67.

*pragmatismo, utilitarismo, positivismo compõem o cinzento da seriedade monocromática [...].*<sup>24</sup>

Minha urgência fazia com que ela se sentisse mais pressionada e mais difícil se tornava encontrar saídas. E eu, a cada dia, continuava desempenhando meu papel na esperança de que, no dia seguinte, ela desse uma aula diferente.

Descobri em nossos encontros com você que as perguntas poderiam provocar o movimento.

*[...] os professores que esperam respostas e receitas não acreditam na sua capacidade criadora. E não acreditam porque não foram valorizados na sua produção, nem solicitados a contribuir de forma criativa. Será que os professores não precisam mais de perguntas de que de respostas prontas? As respostas param o movimento, deixam o outro passivo. As perguntas mobilizam internamente os sujeitos. Boas dúvidas podem orientar mais do que muitas certezas, levando o professor a criar alternativas, a redescobrir o movimento que há na realidade quando participamos dela [...].*<sup>25</sup>

Como a professora não tivesse perguntas para mim, como continuasse afirmando que ia explicando e os alunos entendendo, eu fazia perguntas a ela:

– O que você planejou para hoje? O que você pretende ensinando este conteúdo? Como você vai possibilitar a transferência desse conhecimento para uma situação real? Por quê???? Para quê????? Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Estudos Sociais. Antônimo, sinônimo, sujeito, predicado, feminino, masculino, singular, plural. Dia da Bandeira, Dia da Criança, resolva as operações, responda às questões, olhe na página 23 e responda à questão abaixo: Qual é o nome do bairro em que sua escola está inserida? Leia o texto e descubra o personagem principal. O crescimento das plantas, as quatro operações, a técnica operatória, o bairro, a cidade, o estado, o Brasil.

A cada resposta era preciso devolver sempre outra pergunta na tentativa de fazer com que a professora respondesse às perguntas que não eram minhas nem dela. Fazia perguntas cujas respostas eu já conhecia para desestabilizá-la em suas

---

<sup>24</sup> BAKHTIN, Mikhail. “Apontamentos”. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 381.

certezas e levá-la, finalmente, a “pensar como eu”. Transformei a reflexão em mais uma tarefa.

*Não é por acaso que, quando perguntamos o que é o OP, obtemos como resposta um lista de tarefas, como agendar excursões, atender alunos, agendar vídeos, transportar esterco para a horta, encaminhar alunos etc. Perguntar o que é o OP é perguntar sobre a função, OP coisa. Mas se estamos à procura de um outro fazer que a realidade concreta solicita, então temos que perguntar pelo sujeito OP e não pelo objeto Op. Temos que perguntar quem é o sujeito OP que dá vida ao dever ser, transformando-o em fazer cotidiano.<sup>26</sup>*

Eu desconsiderava o repertório da professora e não permitia o tempo de elaboração necessário para qualquer mudança. Negava a professora concreta, o vivido, o seu projeto de caranguejo. Não vivia com ela, também, a possibilidade de uma aprendizagem significativa. Nenhuma alegria na descoberta de algo novo, nem riso, nem lágrimas. Tudo estagnado. Tudo velho, puro enxofre.

Àquela altura, Marlene, mesmo com sua ajuda, nada parecia ser simples como sempre havia sido.

*Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.<sup>27</sup>*

Você ajudara a instaurar, em mim, o dilema: não queria ensinar a professora a ensinar, por acreditar que a relação de “ensinar” (dar o conhecimento pronto, dar receitas, falar muito e ouvir pouco) fosse autoritária demais. Esperava ajudar na construção de sua autonomia pedagógica, mas isso, de fato, eu não sabia como fazer.

---

<sup>25</sup> GOLDENSTEIN, Marlene Shiroma. org. Reflexões sobre a prática..., op. cit.

<sup>26</sup> GOLDENSTEIN, Marlene Shiroma. org. Reflexões sobre a prática..., op. cit.

<sup>27</sup> BAKHTIN, Mikail. “Observações sobre a epistemologia das ciências humanas”. In: *Estética da Criação ...* op. cit., p. 403.

Eu continuava assistindo de fora ao que acontecia no pântano em que a escola se afundava. Os cursos de especialização em alfabetização, as leituras sobre os modelos de conhecimento que embasavam as práticas, as concepções de educação, a história da Educação no Brasil, a produção do fracasso escolar das crianças das classes populares, as concepções construtivista e sócio-interacionista de ensino, enfim, as leituras pedagógicas deram-me a segurança de que seria uma “boa orientadora pedagógica” para os professores e professoras com que viesse a trabalhar. Esses mesmos conhecimentos e leituras deram-me a certeza de que muito do que os professores faziam precisaria ser modificado e me colocavam numa relação de quem “sabe mais” e me faziam olhar para a prática deles como quem “observa sem interferir”.

O dilema instalado acabava no jogo: sabia dizer sobre o que a professora fazia, sobre o que reprovava em sua prática. Continuava encontrando facilmente saídas para o que ela teria de modificar. Continuava a ter idéias simples como o ovo de Colombo para os problemas da sala de aula mas, agora, sentia-me mergulhada no pântano e consciente de que não poderia mais agir como o barão de Münchhausen que *“pegou-se pelos próprios cabelos e foi puxando, puxando, até tirar a si mesmo e depois o cavalo, saindo ambos de um salto, do pantanal.”*<sup>28</sup>

Entreguei-lhe minha pasta de histórias favoritas para que tirasse xerox. Ela agradeceu. Entreguei-lhe belas histórias e não consegui iniciá-la em textos que, provavelmente, nunca foram lidos.

Conhecer e falar teoricamente era diferente de viver a teoria e conseguir resultados na ação pedagógica. Queria ser para ela a mediadora de novos conhecimentos. Desejava construir coletivamente o conhecimento com a professora, trabalhar com as diferenças, partir do que era por ela considerado como verdade. Independentemente do julgamento que fizesse, ela era o sujeito com as multideterminações de sua história social, era ela o sujeito da aprendizagem em questão.

Ela fingia que tudo estava bem, não esboçava reação contra mim, embora evitasse o encontro. Nunca dizia não às demandas que eu criava para ela, mas também nunca dizia sim. Apesar dos indícios de que ela não queria minha ajuda, eu

---

<sup>28</sup> LOWY, Michael. “Positivismo”. In: *Ideologias e Ciência Social*. São Paulo: Cortez, 1985, p. 43.



insistia em querer desestabilizá-la em suas certezas para cumprir meu papel. Ela resistia a meus questionamentos, e eu queria instalar o movimento. Eu achava que não era autoritária; ela achava que era professora. Eu queria mediar o conhecimento, ela queria resistir a seu modo a alguém que a invadia. Eu queria que ela possibilitasse às crianças aprendizagens significativas partindo do que elas já soubessem e dava as costas àquilo em que a professora acreditava... Ela continuava “explicando” tudo e os alunos “entendendo” tudo. Eu continuava vendo só o que lhe faltava para preenchê-la com novos conhecimentos, enterrada até a cintura no pântano da ideologia positivista acreditando estar livre dos preconceitos e das pré-noções.

Habitávamos o mundo pedagógico e tudo era explicado. A professora assinalava uma verdade incontestável: as explicações haviam matado nossa capacidade criadora e a possibilidade de se encontrarem alternativas para os problemas que apareciam. As explicações e as perguntas de outras consciências não permitiam que o movimento se instalasse.

Estava eu ali a querer modificá-la usando os mesmos procedimentos que ela usava com seus alunos: explicando e acreditando que ela entendia do jeito que eu queria. De novo, e de novo, e de novo, o desejável da teoria esbarrava no possível da prática.

No visível, deu-se o silêncio.

De certa forma, nós duas, diferenciadas pelo papel social que vivíamos na escola, tínhamos a mesma ação pedagógica, partilhávamos do mesmo mundo que ora se aproximava e ora se distanciava.

Tínhamos mais semelhanças que diferenças.

Ela não sabia dar aulas, eu não sabia mediar a relação entre ela, o conhecimento e as crianças... Rejeitar as velhas práticas no plano do discurso não significava que já houvesse outro modo de fazer. Nenhuma de nós sabia analisar o vivido para pintar o caranguejo a partir dessa análise.

Como poderia ser possível atingir os sonhados objetivos quando todos nós, alunos, professores e orientadores pedagógicos partilhávamos do mesmo mundo em que se valoriza o acabado, os resultados e não a germinação e a evolução?

Haveria vida depois da escola, afinal?

Ao descrever a professora, fazia ao mesmo tempo uma descrição de minhas possibilidades de ver. As aparências continham o limite da minha capacidade de analisar a situação. O conhecimento da sala de aula e da prática da professora me permitiam uma avaliação escrita que atribuía à sua incompetência o mau resultado de aprendizagem da classe. Nesse dia, horas mais tarde, ajudei a diretora a escrever para a Secretaria da Educação um relatório, com sabor de veredicto, em que afirmava não ter a professora condições para continuar o trabalho. Como poderia ela continuar com a classe se desconhecia as crianças com quem trabalhava, se acreditava que ensinava tudo e elas entendiam tudo?

Para ela, o conhecimento da ação docente estava no explicar tudo e acreditar que explicando tudo tinha realizado seu trabalho. Expliquei tudo no relatório. Caso encerrado. Eu e a professora sofriamos do mesmo mal. Explicávamos demais, compreendíamos quase nada. Desempenhei mais uma tarefa carregada de juízo de valor utilizando-me de categorias pragmáticas, positivas e utilitárias.

*Aceito a Realidade  
e não ousa questioná-la,  
impregnação de materialismo  
do princípio ao fim.*

*Viva a ciência positiva!  
Viva a experiência exata!*

*Tomem a planta da pedra  
junto com cedro e ramo de lilás:  
aqui está o lexicógrafo, aqui está  
o químico, aqui está  
o que dos velhos pergaminhos fez  
uma gramática,  
aqui marujos que levaram seu navio  
por mares perigosos e desconhecidos,  
aqui está o geólogo, aqui está  
o que maneja o bisturi, e aqui*

*um matemático.*<sup>29</sup>

Como a visão das relações era monocromática, o outro e o outro do outro que a constituíram, nessa perspectiva estavam ignorados.

*[...] somente em relação ao outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades de nossas determinações [...] os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer a partir desses lugares, sugerem modos de dizer [...] Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais. Elas modulam o discurso e o próprio modo de apresentação do sujeito como tal, que vamos produzindo na dinâmica interativa. Mas essa modulação é contraditória, na medida em que somos, ao mesmo tempo, nós mesmos e o “outro do outro” com que estamos em relação.*<sup>30</sup>

*Minhas palavras  
são menos indicadoras  
de propriedades reconhecidas*

*e mais indicadoras  
da vida não expressa,  
da liberdade e do extravasamento,*

---

<sup>29</sup> WHITMAN, Walt. Canto a Mim Mesmo. In: *Folha das Folhas de Relva*. São Paulo: Brasiliense, 1983, pp. 34-35.

<sup>29</sup> FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 62-63.

*pouco levando em conta  
neutralidades e castrações [...]*<sup>31</sup>

Hoje sei que um outro modo de trabalhar não nasceria enquanto os sujeitos estivessem ignorados.

Quem daria vida ao enunciado?

Lembro-me de tantas coisas da professora, não me lembro, entretanto, de sua voz. Silenciei suas palavras. Disse-lhe as minhas sem nunca ter-me exposto às dela. Não permiti a mim mesma descobrir-me nas suas próprias palavras, no seu próprio ritmo.

Eu tinha consciência, agora, de que fazia parte do pântano. Imersa nele, parte dele, constituída por ele seria nele que produziria outros sentidos, descobriria novas saídas que até aquele momento pareciam-me intransponíveis. Buscaria a firmeza para os pés num lugar que, há muito tempo, parecia estar desprovido de criações, de movimento, de vida. Num lugar onde tudo parecia permanecer, onde tudo parecia explicado e sem saída.

E nos espaços de assessoramento, com sua mediação, fui desenterrando conhecimentos e descobrindo outros.

*[...] uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfões, as taboas, (planta aquática) e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrindo outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se, sem que possamos registrá-los [...]*<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> WHITMAN, Walt, op cit., p. 35.

<sup>32</sup> RODARI, Gianni. “A Pedra no Pântano”. In: *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982, p. 14.

Poderia ter começado ouvindo o que a professora teria para me dizer, ouvindo seus dramas, buscando conhecer as dinâmicas das relações sociais que a constituíram e permitindo, assim, que esse movimento que acontece entre nós duas, de eu tomar consciência de mim, narrando-me para você, acontecesse, também entre mim e ela. Era preciso tocar o fundo, revolver a areia, encontrar histórias esquecidas na sua paz ou no seu sono para viver alterações moleculares, invisíveis que trariam a nós duas um movimento novo, novas aprendizagens e descobertas. Como a professora teria, a partir do seu mergulho na vida social, entendido o que era dar aulas? Quem seriam as pessoas importantes na vida dela? Que pessoas, afinal, teriam atribuído sentido às suas palavras? Que palavras habitariam o coração de seu pensamento?

Lembro-me, Marlene, do grande tempo que você passava na escuta, querendo compreender nossas histórias através das lembranças de nossa escola primária, das pessoas importantes em nossas vidas e das pistas constitutivas que tivemos. Tudo isso mudou qualitativamente nosso processo de formação continuada.

Entendo, hoje, seu esforço em compreender nossas palavras, em desvendar que sentidos dávamos para a escola. Seria a partir de nós mesmos, do nosso repertório, das nossas marcas constitutivas, da nossa história social que iríamos dando a ver quem éramos, que possibilidades tínhamos de ser e fazer.

*[...] Começamos a conhecer a nós mesmos, como alunos que fomos da escola regular. Nesse processo começamos a conhecer os significados da nossa passagem pela escola e a descobrir a instituição escolar entre as instituições... Contamos lembranças de nossa escola, com todos os rostos, nomes, emoções, cheias de graça ou ressentimentos.*

...Lembro-me da professora esfregando o rosto da menina na lousa porque ela não sabia quanto eram duas vezes oito... (Fernanda)

...Meu pai tinha fazenda e eu fui para o colégio interno de freiras com cinco anos e meio. Eu não comia feijão. Levaram o meu prato porque não comi e logo veio um prato fundo, cheio de feijão, que eu tive que comer... (Maria Inez)

*Um prato de feijão foi substituído por outro maior e Maria Inez, de cinco anos, teve que comer. A criança obedeceu sem perceber a coação. Foi ameaçada sem ouvir ameaças. Punida sem identificar o castigo. Recontando o acontecimento, Maria Inez vai nos permitindo ver, quase sem querer, como os gestos, os símbolos e toda situação estavam carregados de mensagens. A criança é disciplinada, também, sem agressão visível ou sermão. Da mesma forma que Fernanda foi disciplinada vendo a ação da professora com sua coleguinha. Fernanda não teve seu rosto esfregado na lousa, mas depois de ter presenciado a cena, passou a “decorar desesperadamente” a tabuada para não ser “vítima” da mesma “violência pedagógica”.*

Eu também estudei três anos numa escola de freiras para meninas de posse. Uniforme branco engomado. No fim do ano, eles passavam um livro para doações. Meu pai era funcionário público e não podia dar o mesmo tanto para os outros. Então, na festa de fim de ano, as alunas recebiam prêmios. Os prêmios eram relativos à quantidade de dinheiro doado para a escola. As outras ganharam menino Jesus de porcelana e eu e mais cinco recebemos um santinho de papel. Piquei o santinho e não fui à escola durante uma semana. (Fernanda)

*A escola aprova ou reprova comportamentos. Dá exemplos do que deve ser aceitável, desejável, não só através de disciplina, mas também de premiação. Os prêmios, medalhas, condecorações, possuem gradações, ou seja, dentro do que é considerado “desejável” há o primeiro, o melhor, o exemplar. Nessa categoria não cabem todos e, sem perceber, começamos a classificar os que ficam de fora. E eles são muitos, são coletivos, são a maioria, são os últimos, os fracos, os incapazes, os sem-pré-requisitos, os preguiçosos, os pobres. Parece tão natural que não paremos para pensar que podemos não desejar aquilo que os outros estabeleceram como desejável [...]”<sup>33</sup>*

---

<sup>33</sup> GOLDENSTEIN, Marlene Shiroma. org, Reflexões sobre a prática..., op. cit.

O relatório à Secretaria da Educação que eu ajudara a escrever não era o que eu queria, não era o que eu desejava. Ele instaurara um lugar para nós duas. Eu tinha ficado mais forte aos olhos da diretora e de alguns outros professores. Crescera na relação de poder estabelecida. Para a professora sobrava o lugar da exclusão, lugar da negação do outro e dos outros. Quanto maior eu parecia, menor e mais frágil ela ficava. Fiquei forte, embora com uma espécie de náusea em terra firme. Tinha a alma machucada pela experiência. O relatório me deslocava para fora da escola. Depois dele, vivi o incômodo e a frustração.

Vem-me à memória “A Carta ao Pai” de Franz Kafka em que ele imaginava um mapa-mundi aberto e seu pai estendido transversalmente sobre ele. O pai castrador ocupava todo espaço do mundo, não sobrava nada para ele. Essa imagem emerge em meu pensamento quando me lembro da professora. O relatório fez o poder ser o único a falar e o poder não é outra coisa que um fazer calar através de uma linguagem que intimida e apequena.

Ajudei-a a entender que, para ela, não havia lugar na escola. O relatório consumira suas forças e ela não conseguira resistir a ele. Eu, pretendendo viver com ela a construção do conhecimento, estava a salvo do fracasso, estava do lado do bem e da verdade. Ela, sozinha, carregou o peso do mundo.

*Em que pensam, mergulhados na semi-escuridão? São talvez os descendentes de Atlas, que sustentam o globo sobre seus ombros? É por isso, talvez, que sua cabeça está tão inclinada no peito, que seus olhos mal podem ser vistos... Não, não é o globo terrestre que eles sustentam, pois o cotidiano já é suficientemente pesado [...]*<sup>34</sup>

Cansada, em silêncio, segurando as pastas e os livros, ela deixou a classe e a escola.

Tudo isso foi constitutivo de mim. As enunciações, os gestos, o que foi afirmado e negado, o que foi sim e foi não, o desejo de não excluir a professora e o amargo sabor do relatório foram como pedras que caíram e provocaram no fundo

---

<sup>34</sup> BENJAMIM, Walter. “Franz Kafka. A propósito do décimo aniversário de sua morte”. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 138.

ondas que não foram visíveis à superfície, mas que foram habitando um lugar em mim, fazendo-me diferente...

O que intimida e apequena produz sentidos. O que frustra e incomoda, também. Hoje entendo que o esforço para sair do pântano produzia, dentro do próprio pântano, movimentos e mudanças na orientadora pedagógica latente.

*A imagem que a proposta metodológica centrada no drama e na dialogia sugere é a de um caleidoscópio, cujo segredo está no movimento. Um mesmo conjunto de peças articuladas na unidade de um único e mesmo objeto, aproximam-se ou distanciam-se, compondo, ao sabor do movimento que lhe é impresso, uma multiplicidade de figuras distintas e não estáticas. Na vida social, os dizeres e as práticas significam nas condições de uma enunciação concreta. Os significados vão-se tecendo (e se modificando) no movimento de articulação/negação/negociação das possibilidades em jogo na dinâmica interativa.*<sup>35</sup>

A cada novo sentido, figuras distintas e não estáticas. De dentro do pântano, nasciam mudanças imperceptíveis, causadas pelo que se afirmava e se negava, o que se falava e se silenciava, pelas relações desejadas e pelas enunciações concretas. Além disso, as longas discussões nos assessoramentos, o desvelamento das bases teóricas da nossa formação, suas palavras inesquecíveis foram constitutivos da definição de uma nova orientadora pedagógica. Mudanças imperceptíveis foram transformando-me, foram constituindo-me de um outro jeito, em movimentos que ora se aproximavam, ora se distanciavam.

Sempre entendi que você era minha grande e inesquecível mediadora. O que você falava, perguntava, escrevia, fazia sentido para mim, obrigava a colocar-me na relação com os professores, trazia-me para a vida. Eu saía dos espaços de assessoramento com uma grande vontade de acertar, de trabalhar, de construir com eles algo criativo e bom, de aproximar a intenção e a ação, de ajudar a melhorar a oportunidade de aprendizagem das crianças.

---

<sup>35</sup> FONTANA, Roseli Cação, *Como nos tornamos...* op. cit., p.70 .



Você sempre dizia que as respostas não estavam em você, e hoje sei que, na maioria das vezes, você mais me confundia que esclarecia. Você ajudou no nascimento de novos movimentos que eram acrescentados àqueles que já existiam e ao tocar fundo, fundou um lugar em mim. Mobilizou o que parecia adormecido. O encontro do que parecia esquecido com o conhecimento que ressoava e fazia sentido fez-me diferente, derrubou minhas certezas, fez-me duvidar da maneira como aprendi a ver.

Assim fui aprendendo, formando-me, transformando-me... Nada novo nasceria antes do tempo necessário à elaboração. As idéias e os movimentos teriam de fundar um lugar em mim, teriam de ressoar para outras possibilidades de trabalho, tornarem-se fecundas.

Com emoção e com diferente compreensão, leio um trecho de uma de suas cartas:

*Coloque as dúvidas, esse é o papel do mediador. Retome a mediação. Não leve a resposta embutida na pergunta. Pergunte só mesmo o que você verdadeiramente quer desvendar. Só assim poderá criar novos conhecimentos, só assim é possível redescobrir a escola e o outro que ali habita e os outros que fazem parte dessa enorme disputa, desse grande litígio, os prós e os contras, os sins e os nãoos, os quero não quero e tudo que a gente conversa desde sempre.*<sup>36</sup>

Escrevendo para você, Marlene, descubro que tenho um porquê para continuar na escola, trabalhando com os professores. Percebo que, no tempo necessário, algo novo ressoou em mim e me fez diferente.

Hoje, teria perguntas para serem desvendadas que trariam para mim e para a professora um movimento novo, um pouco mais de cor, de vida e alegria às relações monocromáticas e cinzentas que me fizeram entender que nada sobreviveria ao pântano.

Como seria possível transformar o outro sem transformar a si mesmo?

*Porque aí na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma*

---

<sup>36</sup> GOLDENSTEIN, Marlene Shiroma. Carta de setembro de 1999.

*relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma outra maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma.*<sup>37</sup>

Tenho muito, ainda, o que aprender com esse caso. Volto à história num outro dia... Como nós mesmas dizemos, nossas conversas nunca tiveram começo e nunca terão fim.

Gosto muito de você.

Denise

P.S. Acho que vou procurar a professora para que ela me fale sobre suas lembranças daquele tempo. Nunca é tarde para descobrir no outro que lugares são inesquecíveis.

---

<sup>37</sup> LARROSA, Jorge. “Do espírito da criança...” op. cit., p.63

Do prescrever à  
leitura:  
Lugares Inesquecíveis

Eu não sabia que a minha história  
era mais bonita que a de Robson Crusóé.

Carlos Drummond de Andrade

*Ler: Escolher, Colher, Ajuntar*

*Em latim, legere significava primitivamente “colher”: olivas, nozes, pequenos frutos; indicando, entretanto, o gesto da mão que recolhe, no sentido de ajuntar. A esse, outros sentidos se entreteceram: ossa legere é “recolher os ossos de um morto após a incineração” e legere oram, “ladear uma margem”. Agora, não são apenas a mão e o olho que constroem o semantismo do verbo; todo o corpo participa dele: “caminhando, recolho os traços que figuram uma orla”.*

*Mas legere é também escolher, o que talvez já estivesse presente no primitivo verbo, pois o homem, ao colher, recolhe e escolhe: olivas, nozes, pequenos frutos; os traços de um caminho imprevisto.*

*Ler, na acepção moderna do termo é, pois, uma metáfora, cujas raízes conhecemos apenas de modo aproximado: ela pode derivar segundo os especialistas, de expressões como legere oculis, “reunir (as letras) com os olhos”. De qualquer maneira, há na palavra ler a presença do olho que anda ao longo da página, colhe signos e recolhe sentidos que vão sendo ajuntados uns aos outros: ler é um verbo “corporal”.*

*J.B.F., Memorial,  
Unicamp, FE, 1996.*

Quem desce a Avenida José Bonifácio, entremeada por canteiros de grandes flamboyants vermelhos, encontra um posto de gasolina e, à direita, descendo um pequeno morro, depara com a imensa cerca da escola que se estende por um quarteirão inteiro. O cenário da avenida para baixo é muito diferente daquele dos imponentes flamboyants: de um lado o Buraco do Sapo; do outro, o Parque Brasília. Há ainda como limite, o Jardim Boa Esperança.

Escola Parque ela fora chamada. Escola grande, projeto ousado. Nascera para que as crianças lá ficassem o dia todo, estudando, praticando esportes. Imagine que, nos primeiros anos, havia ali uma piscina funcionando. Nem bem o relógio assinalava as cinco horas, e já estavam as pessoas, de roupa de banho, toalha na mão, à espera de se refrescar com um mergulho. Conta-se que a piscina causou tamanha sensação na comunidade que a cerca foi arrebatada e, o dia todo, tumultuando a rotina de alunos e professores, pessoas estranhas queriam nadar nela.

Acharam por bem desativá-la. Ficou seca até as chuvas. Folhas da sibipiruna e do jequitibá entupiram os encanamentos.

Água parada... vêm os mosquitos e botam ovos, surto de dengue.

Assim, a piscina virou uma quadra de vôlei, para ser mais exata, meia quadra de vôlei.

Após trinta anos, a Escola Parque está maltratada e feia.

*“Olho as árvores e lembro-me de outros tempos desta escola antes de ela perder a beleza, o verde, as azáleas e o gramado. O caminho era lindo. O caminho está feio, desgastado”.* Era esta a observação de Geni.

*“O que mata o jardim não é a falta de cuidados, mas a indiferença”*, completava Valdir.

Os canos enferrujaram, a água dos bebedouros provém de uma caixa d'água sem tampa, a cerca está cheia de buracos, as paredes

descascadas, as portas arreventadas e sem fechaduras. Pequenos animais entram pelos buracos do alambrado e partilham do ambiente com professores e crianças. A Escola Parque funciona em moto-contínuo: quatro turnos. Galos e galinhas ciscam na pouca área verde que ainda resiste, cachorros vêm matar a fome na hora do almoço. Todos os anos chegam muitos professores diferentes, nos últimos tempos houve anualmente troca de direção. Muitas crianças repetem o ano, muitas outras lêem as palavras mas não compreendem o texto. Nas paredes descascadas, estão alguns trabalhos de crianças, colados com fita crepe...

Foi nesse cenário que passei grande parte de minha vida. Aprendi a ser professora, orientadora pedagógica... aprendi que o vivido acredita e desacredita, reafirma e desconfia dos conhecimentos que tenho. Aqui aprendi que precisaria aprender a ser OP de novo, fui-me formando de um outro jeito, fui em busca da minha forma própria. Aqui permaneci na trama de palavras que poderiam ter-me transformado em pedra, palavras de um mundo pedagógico estagnado, que prescreve práticas, emite julgamentos, chega a conclusões e generalizações inevitáveis, classifica e paralisa o movimento dado pela realidade. Essas palavras já não são vozes mas noções mecanizadas, despersonalizadas.

Vem-me à memória Sherazade, “*personagem da narrativa de ‘As mil e uma noites’*. Trata-se da história de Xariar, sultão da Pérsia que descobre, por intermédio de seu irmão, que sua mulher o traía. E ele toma conhecimento disso no momento em que o irmão lhe revela que também fora traído pela mulher. A conclusão é inevitável: *‘todas as mulheres são naturalmente levadas pela infâmia e não podem resistir à sua inclinação’*...O sultão Xariar formula um plano, que lhe permitiria manter sua honra inviolavelmente preservada, sem que fosse obrigado a prescindir de mulher: *consistia em dormir a cada noite com uma virgem e, no dia seguinte, ao acordar, mandar matá-la pelo seu grão vizir*”<sup>38</sup>. Sherazade era filha do grão-vizir e se oferece para ser mulher do sultão. Noite após noite, vai enredando o marido em sua trama narrativa. Conta

---

<sup>38</sup> MENEZES, Adélia Bezerra de. Do poder da Palavra. Folhetim, *Folha de São Paulo*, 29 jan.1998.

histórias para se salvar da opressão e do poder do sultão e consegue dele que lhe poupe a vida por um dia. Terminar a narrativa seria a morte. A cada história, vão surgindo mulheres ricas e escravizadas, príncipes disfarçados de mendigo, reinos distantes, tesouros perdidos. Simbad O Marujo, Ali Babá e os Quarenta Ladrões, Aladim e a Lâmpada Maravilhosa... Histórias colhidas no Jardim de Alá tecidas por entre um fio de ouro que faz com que o sultão queira sempre ouvir um pouco mais.

Foi, também, narrando à maneira de Sherazade, que me descobri como OP e, enredando-me na trama das histórias, encontrei outro sentido para o trabalho pedagógico que parecia repetitivo e estagnado. Adquiri novo alento. Da relação ativa, dramática com professores e crianças nasceu em mim a vontade de escrever. Passei a narrar, dia a dia, as reuniões, a experiência, as histórias e lembranças. Aprendi que precisaria experimentar-me em outras palavras para permitir novos encontros, palavras que fizessem permanecer vivo o desejo de conhecer, desejo que move e transforma.

*– Ô tia, é verdade que tinha uma piscina aqui na escola? E por que você deixou quebrar tudo ela? Por que você num conta pro prefeito o que fizeram? Ô dó... eu nunca nadei na piscina, só no corguinho ali debaixo que é sujo e fedido... (Alex 8 anos 1ª série)*

...**J**unto à cerca da Escola Parque, um ipê branco, silente, vem florindo ao longo dos anos, despercebido dos olhos distantes de quem passa. Por fora, a arvorezinha parece permanecer sempre igual, mas, dentro dela, ao longo do ano, o processo de floração continua latente, cheio de vigor, gestando sua beleza.

Naquela primavera, num breve momento, foi notado por poucos.

Flagrada a beleza, professores e professoras correram até a cerca para capturar o ipê branco. As flores, plenas de força e beleza, como num passe de mágica, feneceram.

– *Ipê branco dura só um dia*, ensinou Francisca.

O ipê branco durou um breve momento. O código invisível da primavera trabalhou silencioso, gerou sentidos e culminou na breve explosão de flores. No silêncio paciente de um ano, gerou encantamento e beleza, mesmo sabendo serem efêmeros.

A realidade é como esse ipê branco. As coisas mudam o tempo inteiro, mesmo que não saibamos disso, mesmo que não consigamos enxergar, mesmo que sejam breves e não possamos capturá-las.

As belezas são rápidas e fugazes; as feiúras também.

No burburinho da escola, as belezas e as feiúras continuam sendo produzidas.



...*Olhe, não é nem como orientadora pedagógica, eu estou te pedindo socorro como amiga, eu não sei mais o que fazer com ele.*

– Pois bem, Seu Wagner, fique aqui na sala e vamos ver se você se acalma. Você vai passar a manhã comigo. Temos até o meio dia para que possamos descobrir um jeito de resolver as confusões em que você se mete.

Ele parecia descontrolado e furioso, gesticulava e murmurava o que eu não podia entender. Sentado, cabeça sobre os braços, foi-se acalmando. Fiz outras coisas naquele dia. Conversei com crianças, atendi mães que chegavam para saber uma coisa ou outra. Na hora do lanche da 4ª série, disse-lhe que fosse ao refeitório e que, em seguida, voltasse à sala para ficar comigo.

Com cara de bravo, com cara de mau, ele retornou. Achei seu rosto feio. Maltratado, fazia com que seus treze anos parecessem trinta e um.

– Wagner, será possível que você não dá uma trégua? Ter que falar com você todos os dias a mesma coisa... Tenha dó!... dar paulada na cabeça do colega já é demais! Olhe, você chegou à escola neste ano, foi bem recebido, sua professora tem feito tudo por você, tem ajudado no que é preciso... Você não tem aprendido uma porção de coisas?

Observando bem, vejo uma ternura dentuça em seu rosto. Acena positivamente, diz que gosta da “Mouiza”.

Imaginei as escolas por onde ele passou, fora expulso de duas delas, chegara aqui no começo do ano. “*Quem sabe... ele não conhece ninguém, não tem turma, quem sabe cria juízo*”... dizia a mãe, que esperava uma resposta positiva, que a matrícula fosse aceita.

Quase meio ano se passara sem um único dia de paz na sala de aula. Moriza parecia-me magra e abatida, trabalhando com a classe. Chamava a atenção seu tamanhinho perto do das crianças da 4ª série. Ficava ainda menor com o cansaço e o aborrecimento. Não conseguia enxergar os frutos de seu trabalho. Podia até ser que não conseguisse

colhê-los, recolhê-los, guardá-los, mas eu tinha certeza de que eles estavam sendo produzidos.

– E você ? O que é que tem feito? Agride seus colegas, grita, xinga, responde... sai da classe... Veja, eu não quero ter que pedir para você procurar outra escola, dar suspensão, chamar sua mãe essas coisas... Você já é um rapaz, já pode se cuidar sozinho.

Falei, falei, falei bonito... até me emocionei olhando para ele...

Ao meio dia ele promete que nunca mais agrediria ninguém, que iria melhorar o comportamento. Parecia ser um final feliz...

A esse tempo, eu já aprendera que é o outro quem dá o sentido àquilo que falamos. Resolvo, então, devolver a pergunta:.

– Você pode repetir o que eu disse para você?

– Que se eu não ficar quieto você vai colocar meu nome no livro preto eu vou ser expulso da escola...

– Livro preto?

– Esse que está em cima da mesa desde que eu cheguei aqui, pensa que eu não sei?....

O livro de atas sobre a mesa mediara o dia de conversa...

Moriza querida,

Depois de meio dia com o Wagner restou a lacuna, o vazio, o abismo... Livro Preto?????

Lembrei-me do João que encontrou *“um intervalo longo*

*Entre ritmo e melodia, silêncio insistente da noite que acorda o dia”*

Um beijão,

Denise

*O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si.”<sup>39</sup>*

---

<sup>39</sup> BAKHTIN, Mikhail. “Apontamentos”. In: *Estética da Criação ... op. cit.*, p. 386.

...Para quem, de longe, olha a escola, acha que ela mora dentro de um bosque. Seu Antonio guarda o portão há muitos anos e, quando ainda era jovem, cheio de energia e esperança, antes das operações da coluna, dos problemas com a hérnia de disco, plantou as sibipirunas, as patas de vaca, um pau-formiga, os chapéus-de-sol, uma palmeira imperial, um jequitibá-rosa, os eucaliptos, as tipuanas, as aroeiras. O ipê branco chegou depois. Não se sabe de onde veio a muda. Sabe-se que a semente era de boa qualidade e, em pouco tempo, a arvorezinha espichou... Fina e comprida, com as folhas roxas, cresceu à sombra da paineira... As árvores têm resistido às boladas e aos pontapés. Há algum tempo estão sem terra na raiz, não há grama para evitar a erosão.

*“Olho as árvores, lembro-me da minha infância. Como eu gostava de subir nelas”,* comentava Joana naquela tarde quente e abafada, durante a reunião de professores.

Lembrança da infância...

– Vou ser professora, adoro ensinar!

No quartinho do fundo da casa, a menina brinca de escolinha: arruma a mesa, dispõe o giz, os papéis e a caneta e ensina para uma fileira de garrafas.

Alinha as garrafas umas atrás das outras e lentamente passa a lição na lousa.

– Vocês estão entendendo?

Conversando com as garrafas, perguntando e respondendo, tudo entendido, passava para a lição seguinte. Como apoio para os papéis e os lápis, esticada, há uma toalha muito branca.

A ordem, o capricho, as garrafas, o explicar de novo, o explicar em voz alta vão dando sentido à escolha da profissão no futuro.

As garrafas eram todas iguais, esvaziavam-se e enchiam-se ao controle da menina. Eram todas da mesma forma, da mesma transparência translúcida, bastava que se conhecesse uma, para que se conhecessem todas.

Brincando, a menina foi, a seu modo, compreendendo a professora que seria no futuro. Deixou as palavras do mundo infantil, tornou-se adulta. Muito em breve descobriria as crianças, outras infâncias, infâncias outras.

– “O tia, o Bertinho num dá sossego, fica o tempo inteiro pegano as coisa dos outro. Leva ele prá diretoria, leva... expursa ele da escola, manda ele pro Buraco do Sapo”... (Marlene)

...A realidade vai gerando novos sentidos, vai mudando as pessoas, vai possibilitando novas leituras e aprendizagens. Nosso olho tem que estar em movimento, em exercício. Uma dezena de vezes voltei a ele.

**ZOOM**

Ele surpreende logo à primeira página:

- É uma estrela!
- Não, é um baile de carnaval !
- Não, é um ser do espaço!
- É uma crista de galo!!!!

Mais surpresa fiquei ao ouvir, naquela manhã, os sentidos que foram recolhidos pelas professoras a partir de sua leitura.

*“Pensei na minha própria vida, em como fui aprendendo e vivendo para me tornar o que sou hoje. Na vida, como no livro, muitas vezes a gente tem que virar a página. Achei interessante a primeira página, a crista do galo. Quando viramos a página, a crista não sumiu. Ela só mudou de ângulo, deixou de estar em destaque. A crista, no todo, fica diferente, temos um outro entendimento. Na medida em que você vira as páginas, esses contextos são ampliados. A cada ângulo, uma nova leitura”. (Yeda)*

*“Para mim pareceu uma viagem daquelas em que você parte de um ponto conhecido e vai descobrindo e conhecendo coisas que você nem sonhava que existissem.” (Rosemary)*

*“Pensei se não seria isso mesmo que acontece com a aprendizagem e com as crianças. Às vezes, uma criança sente dificuldade em determinado assunto e se nós não ampliarmos as condições para que ela entenda de outra maneira, ela não sai do lugar.” (Luzia)*

*“O livro mostra o próprio retrato do processo de conhecimento. A verdade não existe. A cada ângulo, a cada contexto, você atribui um significado. Às vezes, as crianças mostram para a gente que nós precisamos voltar algumas páginas, recomeçar, retomar de outro jeito o trabalho para que a aprendizagem ocorra com mais significado”. (Ana)*

*“Eu pensei em como é diferente você viver uma situação de aprendizagem que tenha significado para você e receber esse conhecimento pronto, transmitido por outra pessoa. Pensei nisso ao ver as imagens das crianças na fazenda. Elas são curiosas, vivem em contato com a natureza, passam a sensação de movimento, de que as coisas estão nos devidos lugares. Isso é rompido quando as imagens viram uma revista nas mãos de um menino no convés de um navio. Seu semblante é de tédio. Ele não poderia compreender algo sem vida, que não mexe com a sua experiência.” (Vera)*



*“Esse desânimo também é meu quando percebo que não atingi as crianças. Nem sempre o que empolga a gente, os empolga igualmente... você prepara aula, atividade e muitas vezes não tem resposta, parece que não fez nenhum sentido... aí vem um outro dia, as coisas melhoram, depois, pioram de novo”... (Moriza)*

*“Zoom é trazer prá perto aquilo que está longe. É conhecer de outro jeito. Como eu quando trouxe o Fábio para perto e passei até a gostar dele. Eu não ia com a cara dele, ele fez a Emília chorar. Ele me desacatava, me respondia, cuspiu no caderno das crianças... agora tudo está diferente, viramos a página, começamos outra história”. (Luciana)*

*...Um campo tem terra e coisas plantadas nela. A terra pode ser chamada de chão. É tudo que se vê se o campo for um campo de visão. (Arnaldo Antunes)<sup>40</sup>*

As crianças gostam de ficar na escola. Vêm para as aulas de Educação Física e continuam por um longo tempo do lado de fora das janelas, atrapalhando as aulas de outros períodos, pedindo para trabalhar em qualquer coisa, querem nos ajudar no que precisamos, organizam festas e apresentações, querem o rádio para ensaiar, brincam e brigam, xingam e cantam...

*“Talvez a escola seja, para elas, o único espaço de convívio fora de casa”, diz Ana.*

*“Não havia reparado nas árvores da escola. Há quanto tempo não olho para fora da sala de aula. Ouvindo as pessoas falando do verde, pensei em quanto estou embrutecida!”, diz Sônia surpresa.*

As crianças brincam pela grande área que um dia foi verde, hoje, nem tanto. Sobem nas ameixeiras e mangueiras, correm atrás de uma bola.

*“Nossas crianças são profundas conhecedoras das árvores da escola. Conhecem seus troncos, as asperezas, as lisuras, as rugas, as formas, o jeito mais rápido de subir nelas. Nossas crianças não conhecem seus frutos. Só aqueles frutos antes de amadurecer. Raramente experimentam a doçura, acostumaram-se ao azedume”, disse Heloísa emocionada.*

---

<sup>40</sup> ANTUNES, Arnaldo. *As Coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1996, p. 19.

... **E**limárcio

Menino de 14 anos, 4<sup>a</sup> série, vivia na rua e agora está abrigado na Instituição do Padre Haroldo. Viciado em drogas. Usou crack e cheira cola. Realizou pequenos furtos. Não se ajusta à classe, faz bagunça, às vezes tem reações inesperadas. Algumas professoras têm medo dele.

*A chegada das férias de julho  
para mim a chegada das férias de julho eu não sei como vai ser  
eu desejo fazer tantas coisas que não ia dar nem tempo  
um ano inteirinho às vezes estudando e às vezes manipulando  
não foi facil anda mais para mim que tenho um mantido depois  
por que moro em uma estituição de menores  
com saudades da minha mãe antes de ontem eu abri o armário lá  
estava um papel escrito  
Elimarcio sua mãe ligou e deichou um grande abraço  
naquela ora eu pencei comigo espere que eu já estou  
indo mãe vou tentar fazer tudo pela minha  
mãe e tudo por mim também porque eu sou um  
adolescente e tambem penso em diversão  
tauvez nas férias vou sair com a minha mãe  
vou passear com ela nas férias vou tentar fazer  
o que aqui não tinha tenpo  
vou jogar bola com meu irmão  
tambem vou trabalhar com o meu padrasto  
e vou tentar me divertir muito  
por que a vida é curta  
mas em mim mesmo fica uma saudade  
de uma pessoa distante  
uma pessoa que eu nunca pude  
o menos tocar  
uma pessoa que eu sonho em um dia revela  
que é o meu pai  
mas enquanto esse dia não chega  
Eu continuo sendo feliz  
llarilarie o o o*

*Ilarilarie o o o*

*To de bem com as férias*

*To de bem com as férias*

*To feliz com julho*

*To feliz com julho*

*Boas férias para a senhora também, professora*

*Assinado,*

*Elimárcio*

...*As crianças não são garrafas!!!!!!*

*descobre a menina suspensa na memória...*

– *Professora? Deus me livre!*

– *Professora? NUNCA!*

Outras meninas não brincavam de escolinha. Sonharam ser enfermeiras, veterinárias, engenheiras, atrizes. Sonharam desvendar os mistérios do mundo e da natureza, ajudar a preservar as florestas, participar de cirurgias que definiriam a vida e a morte. Sonharam com a sombra do palco, com aplausos e emoção. Não lhes agradava a monotonia da escola e o barulho das crianças.

Muitas delas cresceram em cidades do interior, vieram de famílias de poucos recursos, não tinham dinheiro para se sustentarem numa universidade. O magistério foi uma alternativa de salário e emprego.

Outras meninas ficaram em dúvida entre o normal e o clássico. Moriza lembra-se do medo que tinha do dia de prova de matemática, do quanto química parecia distante da compreensão...

– *Nunca duvidei que fosse para o magistério!* afirma convicta.

Outras meninas negavam a possibilidade que foi planejada por pais, mães e parentes. Era a melhor opção para a moça que quisesse casar e trabalhar, havia vantagens, ensinar meio período e no outro cuidar da casa e dos filhos, diziam eles. E continuavam – *a profissão ideal para mulher.*

Negando ou afirmando, acreditando ou desacreditando, imitando ou condenando, aprovando ou desaprovando, viraram professoras, e cada qual a seu modo, um pouco enfermeiras, engenheiras ou atrizes, estão sendo professoras.

*O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito no mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas,- mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra montão.*

*Guimarães Rosa*

*– Fico pensando nestes dezesseis anos, em quantas coisas neguei para os meus alunos como conhecimento... Eu falei para a minha mãe, eu estou fazendo pedagogia para acessar... Quem não quer ganhar mais? Só o Bill Gates é que não precisa, não é verdade? Agora que eu estou descobrindo um trabalho, agora que eu estou vendo quanta coisa eu preciso aprender... já estou sofrendo porque não quero deixar de ser professora... Você sabe que eu me emocionei em saber que o Ben Hur acha que o mar está cheio de saquinhos de Sal Cisne? Eu descobri que a gente tem muito para ensinar e prá aprender com essas crianças...*

*Você imagina, um menino de dez anos que acha que o sal já está embalado em saco plástico e os pescadores arrastam para fora com a rede de pescar...*

*Minha mãe falou:*

*– Neste ano, de que aluno você gosta mais ?*

*E eu, que sempre tive um ou dois alunos preferidos, não soube responder. Eu gosto dos 34. Se tivesse que escolher um, ele teria que ser os 34.*

*É a primeira vez que vejo os alunos assim...*

*Assim falava Yeda, que sonhava com a sombra do palco e com aplausos...*

...Converso no portão com Fabiano e Devid... Sentamos para o lado de fora da escola. Eles estão fazendo um curso de marcenaria e trazem para eu ver os artefatos que fizeram. Porta papel melita e porta toalha de papel... Começamos conversando sobre artesãos do passado, sobre escultores e alfaiates... Conto a eles que meu avô dizia que ter um ofício era a coisa mais importante para um homem:

– “*ou arfaiate, ou negociante, ou um bão marceneiro*”... diria ele.

Não sei bem o rumo que a conversa tomou, sentidos passeando pelas palavras e se produzindo, fui parar na revolução de 32 e na luta de paulistas contra mineiros... lembro-me de uma história que me chega à memória carregada de afeto.

Conta-se que existia um soldado muito covarde que usava a farda que lhe conviesse. A bandeira que defendia era a dele mesmo. De heróis, o cemitério já andava cheio... Encontrava-se na fronteira entre Minas Gerais e São Paulo, no limite dos dois estados, em plena batalha. Era paulista de origem, mas passada a divisa era mineiro, de sotaque e tudo. Perto de uma fazenda, num dia, fora pego de surpresa por uma tropa de soldados mineiros, e ele, covarde de natureza, sobe numa árvore e se esconde lá nos galhos de cima... Dada a localização, não se sabia precisar se os galhos eram paulistas ou mineiros...

A patrulha pergunta:

– Ei, você aí em cima, paulista ou mineiro?

– Nem paulista, nem mineiro, sô fruta, responde.

Faz, pelo menos, vinte anos que escutei esta história. Para mim, é familiar aos ouvidos, carregada de sentido e de graça. Olho para os garotos, artesãos de lugar nenhum, meninos campineiros da periferia, que desconhecem os êxodos e as histórias de seus antepassados. Lembrei-me de que Deivid nunca saiu de Campinas, nunca saiu das adjacências e dos limites do Buraco do Sapo, do Parque Brasília e do Boa Esperança... não conhece seu pai, não sabe dizer de onde veio sua avó...



Fabiano interrompe:

– *Conta prá nois, dona, qual é a graça...*

Aproximo-me do enigma e da contradição. Percebo quão diferentes são nossos universos, nossos sentidos... O mundo pedagógico que me deu as palavras de professora não me ajuda na compreensão dos “sujeitos da aprendizagem”. Percebo-me distante do entendimento, longe de atingir a esses adolescentes com meu repertório, com as histórias de que acho graça....

Explico revolução, paulista, mineiro, sotaque italiano, fruta... Eles esboçam um sorriso, e dizem que agora sim, tinham entendido...

Penso que muitas vezes o que ouvem nas salas de aula não está fazendo o menor sentido para esses garotos... penso no quão desconhecido o mundo deles é para nós... Decido ir em busca deles, de seus sentidos, de suas histórias...

Vão andando, saindo... Numa das mãos seguram os artefatos de madeira, a outra esconde-se no bolso que tem quase o tamanho das calças. Dão um aceno tímido:

– *Nóis num tem nada engraçado prá contá, dona.* .

Viram a esquina: bonés virados, calças largas, óculos nas cabeças.

Na cerca, o ipê está seco e sem folhas.

...**A** Moriza, na ânsia de que seus alunos escrevam corretamente, propõe um exercício com uma listagem de 22 jogadores de futebol, nomes escritos com letras minúsculas. Em seguida, pergunta:

– *O que há de errado com eles?*

As crianças respondem: O Taffarel é um frangeiro, o Romário foi cortado, O Bebeto só quer ganhar dinheiro, O Branco é perna de pau.

Buscaram um defeito para cada jogador da lista, rapidamente descobriram o que havia de errado com eles. Moriza riu de modo alegre, aberto, festivo e, ao relatar, contagiou a todas nós, e conclui que as crianças interpretaram corretamente suas instruções e mostraram, na prática, que ler é recuperar o sentido do texto. Quem perdera tempo com coisas sem sentido tinha sido ela...

*“Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam. (...) Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conselhos sisudos: “A Preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos, raras vezes acerta – Fala pouco e fala bem: ter-te-ão por alguém.*

*Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.*

– *Mocinha, quem é o Terteão?*

*Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. “Fala pouco e fala bem: ter-te-ão por alguém”.*

– *Mocinha, que quer dizer isso?*

*Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste...”*<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> RAMOS, Graciliano. *Infância (Memórias)*. São Paulo: Martins Fontes, 1961, p.112.

– *Trabalha com carinho, com capricho, meu bem.*

– *Que bem? não sou seu macho!*

– *Sua mãe não lhe dá educação, não? Isso é jeito de responder prá professora?*

Será que os valores são universais?

O que fazemos com as palavras das crianças?

*Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original que terei de mim mesmo... Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.<sup>42</sup>*

---

<sup>42</sup> BAKHTIN, Mikhail. “Apontamentos”, op. cit., p. 378.

...Chego à escola na segunda-feira e noto um grande tumulto no corredor. Luís e Danilo estão brigando. Socos, pontapés. Passa uma professora, faz que não nota. As brigas entre os dois são constantes, sobra para quem se mete. Chegamos Moriza e eu e tentamos desmanchar a chave de braço que Luís dava na cabeça de Danilo.

Ninguém conseguiria apartar. Era o encontro das águas: muita força e muita fúria juntas.

Com os dois dedos indicadores dou uma cutucada na barriga dos meninos e eles acabam se soltando. Seguro-os pelas mãos e ando não sei bem para onde. Entramos na sala de vídeo. Sentam-se. Um numa ponta, outro na outra.

Eles sabiam o que iria acontecer: o velho conhecido discurso do respeito ao outro, do espaço de cada um, da liberdade de um acabar quando começa a do outro, das crianças que estão na escola, do exemplo, da suspensão, do pai e da mãe que seriam informados da briga... e eu, falando, falando, falando, a fala entrando por uma orelha, saindo pela outra.

Raiva agravada.

Optei pelo silêncio. Usei-o para gerar novos sentidos, para quebrar com o esperado e o rotineiro.

Lembrei-me da Roseli;

*Aos poucos, no silêncio em que fora posta, urdi saberes. Estando em silêncio aprendi a contemplar a coreografia das relações e a ouvir mais atentamente a trama dos dizeres. Liberada da urgência do falar, dei-me tempo para reparar não só no que se dizia, mas nas expressões, nos gestos, nas tonalidades das vozes, nos modos como as palavras eram ditas, nos efeitos e rearranjos produzidos entre os interlocutores*<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> FONTANA, Roseli Cação. Lições do silêncio. 1999. Mimeo.

Confiava em que o silêncio geraria sentidos.

As narinas arfavam raivosas, as expressões eram de ódio e descontrole. Que efeitos e arranjos seriam possíveis? Daria tempo para o novo nascer.

Fui até a janela, as folhas do ipê vestiam-se de uma coloração amarelada. Era a falta de chuva.

Continuei olhando para os meninos que pareciam explodir de raiva. Quietos continuamos. Que saberes seriam urdidos? Percebi-me sem pressa.

Dando o tempo de a novidade nascer, observei no chão uma caixa de papelão, cheia de pirulitos em forma de espiral. O que estaria fazendo ali? Na escola, as coisas circulam o dia inteiro. Nada está onde deveria de estar...

Pego os pirulitos e distribuo um para cada um. Pirulito enrolado, colorido. Com espanto silencioso eles me olham e seguram o pirulito. Nenhum dos dois retira o papel que os envolve.

Chegam os co-autores da briga. Um compra a briga do outro e, em efeito cascata, aparecem alunos menores, de 1ª série. Olhos fixos nos pirulitos. Quando recebem os deles, abrem rapidamente o papel celofane e, com volúpia de crianças, começam a chupá-los. Os primeiros continuam imóveis.

O silêncio é rompido pela pergunta do pequeno:

– Posso chupar mais um?

Lá se vai o segundo pirulito.

Esclareço:

– Enquanto vocês não chuparem o pirulito, nós não sairemos daqui.

Os três pequenos começam a contar a briga. Três versões diferentes. É claro que foi ele que começou, ele que escondeu a “burquinha”, o Danilo que chutou o Luís nas costas, não, foi o Ariel que começou, não, foi o Luís quem comprou a briga, por aí foi... uma ciranda de fatos que não se encontravam.

Àquela altura, silenciosamente, foram perdendo a importância.

Devagarinho, Danilo começa a falar: o “forgado” do Luís perdeu a “burquinha” e, depois, não quis entregar. Luís diz que a “burquinha” era do Ariel.

Resolvem abrir os pirulitos.

– Por que vocês acham que eu dei o pirulito para vocês?

Resolvo devolver a pergunta, conferir os sentidos gerados no silêncio. Em última instância, faço em silêncio um pedido de socorro: Quem me ajuda a compor esse texto?

– Pirulito tem doce e acalma o nervoso, responde o pequeno.

Quando eu estou nervoso, minha mãe dá água com doce!

Aproveito a deixa e explico no cartaz do Corpo Humano o sistema circulatório.

Será que açúcar acalma os nervos ou é crendice?

Com o esclarecimento, o silêncio é rompido. Um a um explicam as brigas e as tramas nas quais se envolveram, prometem ser amigos.

Voltam para a sala de aula. No resto do período, reinou o silêncio... E eu concluo: quanto aprendo com essas crianças! Não precisei experimentar o pirulito para ter na boca um gosto doce de mel.

...Mário olha para si mesmo e não gosta do que vê. A vida não lhe possibilitou muitas escolhas. Cansou-se de ser apenas um homem. Um homem pescador numa ilha da Itália. Redes, barcos e peixes. Peixes, barcos e redes. Dia após dia, diante da vista, tecendo o cotidiano, enrolando sua vida. Mário vislumbra outras possibilidades além daquela dada pela sorte: A América, o cartão postal, uma vida diferente, outros entornos e limites.

Além dos barcos, das redes e dos peixes, Mário tem uma bicicleta. A bicicleta o leva, o encaminha. Mas para onde? A bicicleta o leva para um emprego. Seria carteiro. Carteiro de poucas cartas, de um só destinatário. Destinatário que mudará seu destino de redes, peixes e barcos. Destino que trará novos horizontes e entendimentos. Destino poético, destino poeta.

A poesia entra em sua vida e Mário começa a fazer perguntas. Movimento traduzido em descobertas e novos significados. Algo novo se instaura. Surgem diferentes leituras para o mundo. Através da poesia descobre a língua de novo. Logo aprenderá a usá-la não somente para lamber selos.

O carteiro vai ficando um outro carteiro. Experimenta outros sentidos, tira do poeta suas certezas.

– O que é metáfora?

– Então, o mundo inteiro etc., etc. é uma metáfora de alguma coisa?

A pergunta paralisa o poeta. A metáfora ganha novo significado. Nem poeta nem carteiro são os mesmos.

As perguntas possibilitam certezas:

–A poesia não pertence àquele que escreve, mas, aos que precisam dela.

Poeta e carteiro entre a palavra que completa, que traduz, que re-significa.

Buscando conquistar o amor recente, Mário entende que o poeta deveria fazer a poesia para Beatrice. Beatrice Russo. Na mediação da palavra, o poeta entende que tem de fazer mais que isso: na frente de

Beatrice dá-lhe caderno e dedicatória devolvendo ao carteiro a autoria de sua própria poesia.

Arrisca-se: “seu sorriso se abre como as asas de uma borboleta”.

Inicia-se na escritura. Nascem as metáforas e junto com elas um novo olhar para a ilha de peixes, redes e barcos. Antes, não saberia dizer nem uma beleza da ilha.

Descobre o barulho do vento nos arbustos, as ondas grandes e pequenas, a noite estrelada, as redes tristes de seu pai, a nova vida aproximando-se no coração de seu filho, a saudade do poeta.

Mário não sonha com a América. Mário lê e escreve poesias.

– Mas, e nós, o que fazemos com todo esse conhecimento?

Eu diria o que me disse uma pessoa inesquecível, guardada em um lugar inesquecível da minha vida:

*Faça como o carteiro. Descubra o encantamento da poesia. Sinta o prazer e a alegria que vem dessa descoberta. Experimente olhar a realidade cotidiana como quem procura descobrir nela aquilo que ela quer esconder, o que não quer revelar.*

*Faça como o carteiro: olhe para aqui, vá ao cinema, queira saber, leia e releia a poesia, queira fazer a sua, se coloque na escuta, registre a poesia que tem na fala das crianças e tudo vai ganhar vida. Não importa a qualidade formal das primeiras poesias. O importante é não desistir da criação. Deseje.<sup>44</sup>*

Com o carteiro e o poeta terminávamos mais uma reunião pedagógica...

---

<sup>44</sup> GOLDENSTEIN, Marlene Shiroma. Comentário em carta de dezembro de 1996.





...Djean... o que será que  
ele pensa? Como é difícil lidar com ele... (Yeda )

Djean foi um menino que sempre nos inquietou. Desde que chegou à escola apresentava um quadro grave de depressão. Vivia dormindo no banco da entrada, relutava em abrir os olhos, vivia imóvel. Parecia que lhe custava muito responder a uma pergunta, correr com os colegas, fazer amigos na classe.

Quase não assistia às aulas, dormia o tempo todo. Já repetira a primeira série e não conhecia as letras. Morava na casa Jimmy. Viera de uma outra instituição e tem uma vida igual à de muitos outros meninos brasileiros, fruto de sua história social.

Sempre fora difícil conseguir que ele escrevesse alguma coisa. Em um trabalho de produção escrita sobre qual era o medo das crianças, Djean escreve o seguinte:

*“Eu tenho medo de boneco assassino debaixo da cama com uma faca pramimata”*

Chamou a atenção o fato de Djean ter escrito sobre o medo. Naquele momento em que vivia, poder falar do boneco assassino debaixo da cama foi o modo como ele pode começar a falar e, em consequência, a reelaborar, a ver de um outro jeito o que o afligia. O medo faz parte da vida de todos nós. Há momentos em que ele se faz mais presente.

Análise psicológica, pedagógica do desenho e do texto?

Poderemos afirmar com certeza se era isso ou aquilo ?

Um ano se passou entre o dia em que ele escreveu o texto e o dia em que vou conversar com ele (de 10/11/ 97 a 10/11/98).

Estava dando trabalho na classe e atrapalhando os colegas. Cristina, sua professora, me pediu que falasse com ele. Tinha estampado

no rosto e no corpo a diferença entre ele e aquele menino de um ano atrás. Estava mais alegre, relacionando-se bem com os colegas, falando bastante, jogando futebol.

Entra na sala e eu já ia ensaiando o velho discurso. Discurso conhecido nosso, do nosso tempo, dos nossos outros.

Discurso que continua conosco.

Olhei para ele e mudei de idéia.

*De que jeito conversamos com as crianças?*

– Djean, você lembra disso?

Ele olhou para o papel, teve dificuldades em entender o que estava escrito. Logo se reconheceu.

Riu.

– Eu não tenho mais medo de boneco assassino!

Dou-lhe, então, o outro texto que a Cristina trouxe para a reunião:

Djean fala sobre seus planos, seus sonhos.

Falando sobre eles, mostra que não desistiu da vida. Hoje, há brilho em seus olhos. Se há medos, há esperança também.

Com letra diferente, parecendo um bordado, recupera idéias anuladas, cria novos horizontes. Franco riso.

No final do dia, encontro-me com ele e ele me pergunta para que time eu torço. Digo-lhe que ainda não tenho um time para torcer... Mais tarde, na sala, descubro entre os papéis, um distintivo do São Paulo Futebol Clube, feito com muito cuidado, caprichosamente pintado.

Lembro-me do carteiro que nem precisou ir para a América...

O distintivo e outros desenhos e bilhetes que fui colecionando ao longo de minha vida na escola estão guardados.

Num lugar inesquecível, para sempre.

*Eu posso estar olhando em direções diferentes das dos outros, entender as coisas de jeitos diferentes e, ao mesmo tempo, aprender a ver o mundo, o trabalho, as crianças e a escola com os olhos dos outros, conclui Ana.*

### ...Pauta

Trabalho docente coletivo de hoje:

Mergulhe os pedaços de maçã no pote de mel antes de comer.

Escolha um livro, fique com ele, leve para casa.

*As macieiras tinham maçãs temporãs, a casca vermelha  
De escuríssimo vinho, o gosto caprichado das coisas  
fora do seu tempo desejadas.*

*Ao longo do muro eram talhas de barro.*

*Eu comia maçãs, bebia a melhor água, sabendo*

*Que lá fora o mundo havia parado de calor.*

(Leitura - Adélia Prado)

Fui olhando o movimento delas ao redor da mesa, as professoras pareciam já tê-los escolhido, depois desistiam, queriam outro, outros. Via as mãos em exercício, mãos ajuntando, recolhendo, separando os livros. As pilhas se alternam de tamanho, ora altas ora baixas, os livros iam mudando de lugar ao longo da mesa.

Ficavam indecisas, queriam dois ou três de uma vez. Perguntavam se poderiam, com “olhar pidão”... comiam os pedaços de maçãs, lambendo os dedos escorridos de mel. Pareciam crianças quando descobrem um casulo abandonado pela lagarta que virou borboleta.

Falavam muito. Entre si e para si. Agitavam-se e acalmavam-se folheando os livros. Queriam partilhar a leitura com quem estava ao lado, vibravam com as ilustrações. Depois acalmavam-se, falavam baixinho, liam em voz baixa.

E, assim, escolhendo os livros, nos gestos das mãos que recolhem, foram fazendo suas leituras. Escolheram pela capa ou pelo título provocativo. Escolheram pela paixão que têm às histórias de magos e alquimistas. Por quererem saber da vida de Leonardo da Vinci. Seria ele o mais incrível homem de seu tempo? Escolheram de novo o livro da

infância: *Alice no País das Maravilhas*, escolheram por gostar de ler “onde não há letras”, por gostarem de peixe, passarinho ou contos de fadas. Escolheram o *Fio do Riso* porque rir faz bem à alma, escolheram o *Oscar que Levou a Culpa* por lembrarem quão difícil é apaziguar as brigas das crianças dentro das salas de aula. Escolheram a *Ilha do Mistério*, queriam ter mais tempo para ficar a sós, escutando o som do silêncio. Escolheram o *Vampiro Argemiro* para levarem para a classe no outro dia, as crianças iriam adorar... escolheram *Viajando em um Balão* porque gostariam de estar longe dali, fim de ano chegando, cansaço, o corpo doído... escolheram conversar ao pé do fogão com Adélia Prado ou por encontrarem em José Paulo Paes as palavras mais bonitas que conhecem. Escolheram livros grandes de capas duras. Lembraram quanto tempo esperaram por eles nos natais e aniversários... Escolheram *O Homem Que Amava Caixas* por discordarem dele. Ele deveria amar as pessoas! Devagar, cada qual a seu tempo, *O Mensageiro das Estrelas*, *Mamãe você me ama?*, *A palavra feia de Alberto*, *Escondida*, *A casa Sonolenta*, deixaram as prateleiras da estante e passaram a iniciar outros sentidos nos encontros com as professoras. Lembranças e memórias, mel e maçãs.

Contam que o livro chegou na infância de forma afetiva, como presente de mães, pais, tias e madrinhas.

Stella lembra-se da mãe lendo sempre o mesmo livro que dizia:

– *Borboleta amarela, socorre sua amiguinha.*

Marisa afirma que aprendeu a gostar dos livros na escola. Com sua professora de português, Salete, muito enérgica e exigente, conheceu as belíssimas descrições de José de Alencar, descobriu Mario Vargas Llosa e Herman Hesse.

Manuela apanhava do pai por gostar de ler. O contato com livro era acompanhado de calafrios e medo. Acendia uma lanterna, suava embaixo da coberta. Mesmo assim, quando o pai descobria, apanhava de novo. A leitura, para ela, foi um ato de resistência. Até hoje sente

dificuldade em ler em voz alta para as crianças. Izabel e Telma contam das aventuras de Tom Sawyer. Colhem sentidos distintos do mesmo livro. Izabel conta as aventuras de um menino que criava e imaginava. Lembra-se da casa na árvore, das brincadeiras infantis, das travessuras. Telma fala da palmatória, dos castigos escolares, do medo que o menino tinha da mãe e da professora. Não achou que o menino fosse feliz e que sua capacidade de criar e imaginar fosse maior que seu sofrimento.

Naquela tarde, descobriram que cada pessoa tem sua própria leitura, que não há leitura certa ou errada. Emocionaram-se com a *D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha...* professora que fez Carlos Drummond de Andrade nascer para a escritura...

*Até então era analfabeto e desprezioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia e a professora traçava no quadro negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponta dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então eu nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever.*<sup>45</sup>

A professora Emerenciana evocou memórias de pessoas importantes em suas vidas. Lembraram-se de pais que as incentivaram a estudar, que chegavam à noite cansados e, mesmo assim, queriam saber sobre o que tinham aprendido na escola, queriam ajudar nas lições de casa. Pais que entendiam ser a escola a coisa mais importante na vida de seus filhos. Foram surgindo mães carinhosas que bordavam até tarde contando histórias, que enfrentavam a mentalidade retrógrada de maridos que achavam que lugar de mulher era na cozinha, mães cúmplices e companheiras. Surgiram, também, avós que trabalhavam na roça de sol a sol e as ensinaram valores como a honestidade e o trabalho, vizinhos que foram mais importantes que a própria família, que estiveram por perto em

---

<sup>45</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: Americ-Edit, 1944, pp. 198-200.

todos os momentos dando apoio e incentivando-as a arrumarem um emprego, a tornarem-se independentes. Assim, em meio ao nevoeiro e à claridade, falaram de pessoas fundamentais em suas vidas. Pessoas que possibilitaram descobertas, deram exemplos, ensinaram valores, fizeram com que elas acreditassem em si mesmas, mediadores fundamentais que estarão para sempre guardados na memória.

A tarde produziu tanto sentido e beleza que saíram da reunião querendo ficar na memória das crianças como a professora Dona Emerenciana Barbosa, “que Deus tenha”.

*Não há trabalhos mais doces que os das vossas oficinas; mas toda essa doçura para quem é? Sois como as abelhas, de quem disse o poeta: Sic vos non vobis mellificatis apes [ assim como as abelhas, vós produzis o mel, mas não para vós].<sup>46</sup>*

---

<sup>46</sup> VIEIRA, Pe. Antonio. *Sermões*. Porto: Lello, 1959, V.11, p. 315.



...Ipê branco encontrado

na 2ª série da professora Maria Izabel

Nome do ipê: Luciana

Título do ipê: O que eu sei sobre as plantas

*As plantas podem ser remédio, perfume, batata,  
cenoura, beterraba, caule, fotossíntese, tronco, sisal, algodão.*

*As partes da planta*

*Folha, fruto, flor, caule, são.*

*Ar puro, clorofila, alimentação*

*Cenoura, batata,*

*Beterraba, mandioca*

*Samambaia gosta de sombra*

*Semente, uma plantinha nascendo...*

*...Uma professora pergunta à Alice se ela sabia de onde vinha esse desejo que ela demonstrava de saber, de conhecer, de aprender. E ela escreveu sobre o avô judeu que contava sempre a mesma história sobre o primeiro professor da escola religiosa (só para homens).*

*Só os homens tinham acesso aos livros sagrados. Só eles poderiam conduzir cerimônias ligadas à vida e à morte. No entanto, é para uma neta que ele transmite seu encantamento com a descoberta de que aprender é doce e “vai alimentar você para sempre...”*

*A história de Alice nos faz pensar nas pessoas que podem aproximar as crianças, pela primeira vez, daquilo que é desconhecido para elas. E de como essa aproximação pode levar à exclusão ou inclusão. Se o que temos para a oferecer a elas nos encanta, podemos encantar a todas elas.<sup>47</sup>*

Alice é uma garota de dez anos. Seu avô chama-se Alfred Ävrum e foi a pessoa mais importante em sua vida. Alice lembra do avô contando e recontando as lembranças da primeira vez em que ele foi à escola na Áustria, quando tinha apenas três anos de idade. A escola era chamada “Chaddar” e apenas homens e meninos judeus podiam freqüentá-la. O avô dizia que podia se lembrar claramente de duas coisas sobre seu primeiro dia de escola. O que dizia era mais ou menos assim:

*Você sabe, eu fui o primeiro menino na família depois de cinco irmãs. Meu pai ia ao Chaddar estudar sempre que tinha chance. Eu era o único filho homem, eu acho que ele queria que eu comesse na escola o mais cedo possível. Talvez fosse para impressionar seus amigos. De qualquer forma, assim que completei três anos, ele me levou à escola.*

---

<sup>47</sup> Comentário em carta de Marlene Shiroma Goldenstein em 1996.

*Eu lembro quando meu pai e eu entramos na sala e o professor mostrou o meu lugar para sentar. Bem na minha frente havia três ou quatro livros empilhados, em cima dos livros havia um prato de mel com maçãs.*

*O professor me disse:*

*– Ävrum, o mel é doce; as maçãs vão alimentar você. Aprender também pode ser doce e vai alimentar você por toda a vida. Hoje você vai aprender a ler e a escrever e logo você vai escrever e ler para aprender!*

*Dizendo isso, o professor me levantou em seus braços e me colocou sentado em cima da mesa, de tal forma que eu pudesse ver, olho no olho, todos os meninos e homens da sala. Estas duas idéias – que aprender é doce e que aprender vai me alimentar por toda a vida – sempre permaneceram comigo<sup>48</sup>.*

---

<sup>48</sup> História extraída da Revista de Antropologia, Philadelphia, Estados Unidos. Tradução livre de Marlene Shiroma Goldenstein, SP, 1996.

*...Aos canteiros cobertos de gelo  
retorna sempre o invisível código da primavera, com relva e flores, grãos  
e frutos de verão.*

W. Whitman

Conheci nesses anos professores que conseguiram fazer florir o ipê. Alguns preferiam os girassóis, nascem mais rápido, dá para colher as flores da própria semeadura. Outros, em silêncio, emocionaram-se quando descobriram os brotos anunciando as flores. Alguns disseram que o ipê estragou o chão, arrancou-lhes a calçada. Outros, como eucaliptos, mantiveram-se em pé a despeito do entorno e das dificuldades. Encontrei em um dia frio e cinzento de inverno, quando a vida parecia adormecida, um pequeno gesto de primavera nos painéis de eucatex.

...**B**ertinho todos os dias está na escola. Não fica na sala de aula, sai da classe o tempo todo, molha os hibiscos da cerca viva, única pessoa que está preocupada com o fato de a grama estar morrendo sem ganhar um chão. Chegou naquele sábado antes da sete. Trazia uma enxada e um rastelo às costas. Faz perguntas, umas atrás das outras:

- *Denise, onde está o povo que vinha plantar a grama?*
- *Denise, quer que eu ligue no 156 para dizer que o prefeito não cuida da escola?*
- *Denise, quer que eu limpe a escola, me dá um saco...*

Da janela da sala vejo seu nariz amassado colado ao vidro, com a mão dando “tchau”... As mãos movem-se lentamente com vontade de quem não vai embora. Eu conversava com alguém quando ele interrompe e diz que é importante. Andamos até o outro lado da escola e ele me mostra que lavou e limpou o quartinho atrás do palco.

Pede que eu o autorize a trazer suas coisas de casa para que possa morar ali para sempre. Traria um relógio de parede em formato de flor, presente de sua madrinha pelo seu aniversário. Conta que ela o colocou na parede do quarto enquanto ele fingia que dormia, era surpresa... Traria um colchão e uma plantinha, um vasilho pequeno para enfeitar...

- *Denise, que horas você vem amanhã?*

Há tão pouco tempo teria dito que jamais voltaria...

Penso que a escola não é o lugar de você dormir, penso com ternura na sua professora. Ela anda deprimida e triste. Não sei se consegui ser para ela mediadora das coisas bonitas do mundo, das crianças e dos livros. Penso nas histórias de mundos distantes... em quantas ainda quero ouvir e quantas outras ainda quero contar...

Nossa escola continua feia, cheia de problemas... Acho graça em quando me lembro de que acreditei que tudo iria ser diferente. Lembro-me da descoberta recente de que não há refúgio para a desistência.

Concluo, Bertinho, que é por crianças como você que vale a pena viver os despropósitos. Olho no fundo desses olhos de jabuticaba, lembro-me do menino de Manoel de Barros que carrega água na peneira... Olhando de novo, lembro-me de que a poesia e a liberdade a gente aprende com as crianças.

*Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?*<sup>49</sup>

Por sua causa, Bertinho, volto, amanhã, às sete...

---

<sup>49</sup> BARROS Manoel de. *Exercícios de Ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

Assim, eu e meus olhos andamos por páginas escritas,  
caminhamos pela orla das notas e memórias, colhemos lembranças,  
escolhemos histórias, recolhemos sentidos...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Que raio de Professora sou eu?* São Paulo: Scipione, 1992.
- \_\_\_\_\_, org. *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Editora Gente, 1997.
- ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: Arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Imagens e sons – A nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Discurso de Primavera e algumas sombras*. São Paulo: Circulo do Livro, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: Americ-Edit, 1944.
- ARENDT, H. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- ARIËS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, Manoel de. *Livro de Pré-Coisas*. Rio de Janeiro: Record, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Livro sobre Nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Exercícios de Ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Arranjos para Assobio*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Ensaaios Fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. Sobre o conceito da História. In: *Magia e técnica, arte e política*. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. Franz Kafka A propósito do décimo aniversário de sua morte. In: *Magia e técnica, arte e política*. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BECKER, F. *A epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BORGES, J. L. *Biblioteca Personal*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.
- \_\_\_\_\_. *La Biblioteca de Babel*. Buenos Aires: Emecé Editores, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Esse Ofício do Verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BUARQUE DE HOLANDA, A. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.
- BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPINAS (SP), Secretaria Municipal de Educação de. *Funções do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Campinas*, 1992. (Mimeografado)
- CANEVACCI, Massimo. *A Cidade Polifônica*. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- CORTAZAR, Júlio. *Histórias de cronópios e de famas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos Investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo..* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNANDEZ, Alicia. *Aprendizagem, Mito e Realidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. São Paulo: Autores Associados, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Como nos tornamos Professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Lições do silêncio*. Mimeo, 1999.
- FONTES, Joaquim B. *O Livro dos Simulacros*. Florianópolis: Clavicórdio, 2000.
- \_\_\_\_\_. *As obrigatórias metáforas*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- FOTOBIOGRAFIAS. Rio de Janeiro: Edições Alumbramento/Livroarte Editora, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.
- GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- GOLDENSTEIN, Marlene Shiroma, org. Reflexões sobre a prática do Orientador Pedagógico. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 1992. (Texto em construção, Mimeo)
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão, Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.



- HILMANN, James. *Cidade e Alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- KRAMMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. *Manual de Tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion/Fundação Rio, 1986.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- \_\_\_\_\_, org. *Déjame Que Te Cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.
- \_\_\_\_\_, org. *Imagens Do Outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Nota sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Leituras SME no. 4. Campinas, 2001
- LEVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. Campinas: Papirus, 1997.
- LOWY, M. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MANACORDA, M. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.
- MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MENEZES, Adélia Bezerra de. Do poder da Palavra. Folhetim: *Folha de São Paulo*, 29/01/98.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C. Deiró. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1980.
- NOVAES, A. org. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NÓVOA, A. org. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Ed. Ltda, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Vidas de Professoras*. Portugal: Porto Ed. Ltda, 1992.
- PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Prosa Reunida*. São Paulo: Siciliano, 1999.
- RAMOS, Graciliano. *Infância (Memórias)*. São Paulo: Martins Editora, 1961.
- RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, Neidson. *Lições do Príncipe e Outras Lições*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SARAMAGO, José. *O Conto da Ilha Desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SHAFF, A. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da Escola Pública: a re-humanização da Escola*. Campinas: Papirus e Práxis, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que Produz e o que Reproduz em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1992.
- \_\_\_\_\_, org.. *Liberdades Reguladas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SMOLKA, Ana Luiza B., org. *A linguagem e outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.
- SOARES, Magda. *Metamemória – Memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.
- VEIGA, Ilma Passos A., org. *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_, e RESENDE, Lúcia Maria G. de. *Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.
- VELOSO, Caetano. *Literatura Comentada*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIEIRA, Antonio Pe. *Sermões*. Porto: Lello, 1959.
- WHITMAN, Walt. *Folha das Folhas de Relva*. São Paulo: Brasiliense, 1983.